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

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск восьмой

Санкт-Петербург
2019

УДК 378.1
ББК 74.04
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. Н. Бакушина, А. А. Вейхер, А. Л. Гехтман, Л. С. Илюшин, Н. А. Заиченко, М. А. Малышева, О. Е. Лебедев, С. А. Михеева, И. А. Писаренко, Е. В. Пискунова, О. Г. Прикот

Ответственный за выпуск: *О. В. Ярцева*

У 67 **Управление образованием** : сборник статей. Вып. 8 [Текст] / под общей ред. Н. А. Заиченко ; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: Издательство Скифия-принт, 2019. — 100 с. — 50 экз. — ISBN 978-5-98620-416-1 (в обл.).

Сборник включает статьи студентов, 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 378.1
ББК 74.04

ISBN 978-5-98620-416-1

© Коллектив авторов, 2019
© Оформление. Издательство Скифия-принт, 2019

СЛОВО
от академического руководителя программы

Восьмой выпуск сборника статей магистрантов программы «Управление образованием» включает фрагменты исследований, проведенных в рамках курсовых работ и магистерских исследований.

Целевая установка организаторов этого сборника — создание условий для отработки навыка написания академических текстов у магистрантов программы.

Нелегкая это затея для воплощения и для авторов, и для редактора.

Мы «в трудностях мужаем» и постепенно, шаг за шагом, строчка за строчкой, оттачиваем тяжелое ремесло исследовательского труда и его описания.

Хотелось бы быть полезными не только для себя, но и для других.

Мы пытаемся 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, читатель сможет уловить эту новизну по темам, эмпирическим данным, выводам.

Иногда самые простые и обычные ситуации становятся явлениями просто от того, что мы рискнули рассмотреть их с иной точки зрения, или глубже, чем всегда, или в сравнении с прошлым в расчете на будущее.

Предлагаемые к прочтению тексты разнообразны по тематике и по замыслу и дают представление о направлениях исследований и проектирования, которыми интересуются магистранты как практики, 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 границы «заимствований» и согласованы с научными руководителями магистрантов.

Мы рассчитываем на то, что материалы сборника будут полезны не только тем, кто Школу знает, любит, развивает и управляет ее коллективами, но 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»
канд. пед. наук, проф. Н. А. Заиченко
zanat@hse.ru

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

Ефремова Елена Александровна	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ «Школа № 525 с углубленным изучением английского языка Московского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: efremova-elena@yandex.ru*
Жабоедов-Господарец Василий Петрович	Учитель истории и обществознания ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия “Альма Матер”»; *e-mail: zhabvasek@list.ru*
Койвунен Марина Игоревна	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ «Школа № 500 Пушкинского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: marina-koivunen@mail.ru*
Нужная Екатерина Владимировна	Специалист по учебно-методической работе департамента иностранных языков НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург; *e-mail: nuzhnaya94@mail.ru*
Савельева Елена Александровна	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель испанского языка ГБОУ «Школа № 555 «Белогорье» Приморского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: workbox1983@mail.ru*
Хуторская Ангелика Андреевна	Менеджер олимпиад и очных курсов Центра дистанционного образования «Эйдос»; *e-mail: servalika@gmail.com*

Магистранты 2-го курса

Антуфьева Марина Павловна	Специалист Отдела консультирования Центра семейного обучения «Сфера»; *e-mail: umbra-amp@mail.ru*
Гюнинен Оксана Владимировна	Директор ГБУДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Колпинского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: oks.giun@gmail.com*
Дойникова Кристина Олеговна	Представитель главы администрации Выборгского района Санкт-Петербурга по делам молодежи; *e-mail: kristina.dojnikova@mail.ru*
Иванова Виктория Владиславовна	Ведущий специалист Отдела администрирования учетных дел АО «Санкт-Петербургский центр доступного жилья»; *e-mail: viksai@mail.ru*
Исхаков Азат Маратович	Учитель информатики и вычислительной техники МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Надыма»; *e-mail: iskhakov@thirdschool.ru*

Касторнова Юлия Юрьевна	Заместитель директора ГБУДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Колпинского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: kasyuliya@narod.ru*
Каюмова Елена Александровна	Начальник отдела повышения квалификации руководящих и педагогических работников Департамента образования Надымского района; *e-mail: do_kaumova@mail.ru*
Корниенко Ольга Сергеевна	Заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе ГБДОУ «Детский сад № 57 комбинированного вида Колпинского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: ol.kornienko@bk.ru*
Кочубей Наталья Ивановна	Директор ГБУ ДО «Центр диагностики и консультирования, психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Петроградского района Санкт-Петербурга «Психолого-педагогический центр “Здоровье”»; *e-mail: firediam@gmail.com*
Модестова Татьяна Владимировна	Директор ГБУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический центр Петроградского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: tm28@yandex.ru*
Омаров Жаслан Кикпаевич	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Надыма»; *e-mail: omarov_zhk@mail.ru*
Симарева Любовь Александровна	Воспитатель ГБ ДОУ «Детский сад № 6 комбинированного вида Василеостровского района Санкт-Петербурга»; *e-mail: luba_lamer@mail.ru*
Тетерина Анастасия Андреевна	Заместитель директора по воспитательной работе ГБОУ «Инженерно-технологическая школа № 777 Санкт-Петербурга»; *e-mail: otdel_obp@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ

М. П. Антуфьева
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: АНАЛИЗ СУДЕБНЫХ ПРАКТИК 8

О. В. Гюнинен
«ТАЛАНТ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ 16

К. О. Дойникова
РОЛЬ ИГРЫ В СОВРЕМЕННОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИК 21

Е. А. Ефремова
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ СТАТУС УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ШКОЛЫ 24

В. П. Жабоедов-Господарец
СУЩНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНИКОВ 30

В. В. Иванова
НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 33

А. М. Исхаков
ВСЕРОССИЙСКИЕ ПРОВЕРОЧНЫЕ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ НОРМАТИВНОЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ БАЗЫ 38

Ю. Ю. Касторнова
МОЛОДЫЕ ПЕДАГОГИ В СОЦИАЛЬНОМ КАПИТАЛЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ 43

Е. А. Каюмова
ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ 47

М. И. Койвунен
КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ЛОВУШЕК В СИСТЕМЕ ОПЛАТЫ ТРУДА В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ 54

О. С. Корниенко
ПОНЯТИЕ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 61

Н. И. Кочубей
АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ 66

Т. В. Модестова
КЛАССИФИКАЦИЯ ФОРМАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ 71

Е. В. Нужная
МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ ДОВЕРИЯ: ИНДЕКСЫ ДОВЕРИЯ ФИНАНСОВЫМ ИНСТИТУТАМ 76

Ж. К. Омаров
ПОНЯТИЕ «КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ДЕФИЦИТ» КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА 79

Е. А. Савельева
АКТУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГЕНДЕРНОЙ СЕГРЕГАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ ШКОЛ 82

Л. А. Симарева
ПРИЧИНЫ НЕПОПУЛЯРНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ У ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ 88

А. А. Тетерина
ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ 91

А. А. Хуторская
ИНТЕРНЕТ-ИНСТРУМЕНТЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ И ПРИВЛЕЧЕНИИ КЛИЕНТОВ ЧАСТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 95

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: АНАЛИЗ СУДЕБНЫХ ПРАКТИК

М. П. Антуфьева
Научный руководитель — И. А. Писаренко

В статье выявляются проблемы, связанные с реализацией семейного образования в Российской Федерации. Анализ судебных разбирательств по разным параметрам позволил выявить несовершенства в регулировании семейного образования, а также трудности, возникающие при взаимодействии родителей с образовательными организациями и государственными (муниципальными) органами.

Ключевые слова: семейное образование, реализация семейного образования, судебная практика
Keywords: homeschooling, realization of homeschooling, judicial practice

Цель статьи: выявить проблемы реализации семейного образования в Российской Федерации на основе анализа судебной практики.

В связи с увеличивающимся распространением семейного образования в Российской Федерации актуальным является вопрос определения общественных отношений в данной сфере.

Семейное образование обозначено в ч. 3 ст. 17 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российский Федерации» и определено как форма получения образования вне образовательных учреждений, которая организуется и осуществляется внутри семьи силами самих родителей, а также дает право проходить промежуточные аттестации в форме экстерната в любом выбранном родителями образовательном учреждении [3]. М. Н. Касаткин отмечает, что данная форма получения образования «не снимает ни с родителей обязанности обеспечить получение их детьми основного общего образования, ни с государства соответствующие контролирующие функции» [5].

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» семейное образование выделено в отдельную форму получения образования, но в федеральном законодательстве отсутствует детальное регулирование его реализации. Федеральное законодательство сконцентрировано на фиксации прав и гарантий получения общего образования в семейной форме, а также установлении некоторых обязанностей для родителей (законных представителей) и органов государственной власти субъектов РФ. Механизм реализации данной формы образования определяется на уровне субъекта РФ, уровне муниципалитета и локальном уровне (уровне образовательной организации) [3].

Несмотря на то, что Закон об образовании организацию предоставления общего образования относит как к полномочиям субъектов РФ (п. 3 ч. 1 ст. 8), так и к полномочиям органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов (п. 1 ч. 1 ст. 9), наличие принятых нормативных актов о семейном образовании на уровне местного самоуправления является редким исключением [6].

Для выявления проблем в области реализации семейного образования в РФ целесообразным является обращение к судебной практике. Метод сплошной выборки на сайте Государственной автоматизированной системы Российской Федерации «Правосудие» на основании поиска точной фразы в тексте акта позволил выявить 34 судебных решения за период с 2016 по 2019 г., затрагивающих семейное образование [7]. В качестве точной фразы для поиска были использованы следующие словосочетания: «семейное образование», «семейное обучение», «семейная форма образования». Кроме того, были использованы данные сайта Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный центр образовательного законодательства» (пять судебных разбирательств) [8]. Все выявленные 39 судебных решений касались нарушения норм административного права. Сводные данные по данным судебным разбирательствам представлены в табл. 1.

Таблица 1

Перечень судебных разбирательств, связанных с семейным образованием

№	Субъект РФ	Истец	Ответчик	Суть	Решение суда
1	Удмуртия	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Без удовлетворения
2	Башкортостан	Управление по контролю и надзору в сфере образования	Директор школы	Отсутствие реализации учебных предметов, предусмотренных учебными планами	Прекращение производства по делу
3	Ставропольский край	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Академическая задолженность	Без удовлетворения
4	Марий Эл	Родители	Управление образованием, Министерство образования и науки РМЭ	Компенсации	Без удовлетворения
5	Омская область	Родители	Министерство образования	Компенсации	Удовлетворен
6	Тамбовская область	Родители	Школа	Предоставление образовательной услуги в виде семейной формы обучения	Без удовлетворения
7	Воронежская область	Родители	Школа	Отчисление из школы при нахождении на семейном образовании	Удовлетворен
8	Красноярский край	Прокурор	Администрация МО	Обязанность родителей предоставлять образовательные программы для согласования и контроля в органы местного самоуправления.	Без удовлетворения
9	Саратовская область	Родители	Школа	Нарушения в проведении промежуточной аттестации	Удовлетворен

10	Удмуртия	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Без удовлетворения
11	Пермский край	Родители	Администрация МО	Навязывание договора школой	Без удовлетворения
12	Татарстан	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Без удовлетворения
13	Краснодарский край	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Непрохождение аттестации	Без удовлетворения
14	Удмуртия	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Отсутствие согласия ребенка	Удовлетворен
15	Чувашия	Родители	Комиссии по делам несовершеннолетних	Непосещение школы	Без удовлетворения
16	Саратовская область	Администрация муниципального района	Родители	Академическая задолженность	Удовлетворен
17	Ульяновская область	Родители	Министерство образования и науки	Компенсации	Без удовлетворения
18	Курганская область	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Непосещение школы, неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Без удовлетворения
19	Астраханская область	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Без удовлетворения
20	Хабаровский край	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Непосещение школы, неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Без удовлетворения
21	Оренбургская область	Прокурор	Администрация МО	Наличие пед. образования у родителей	Удовлетворен
22	Хабаровский край	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Непосещение школы, неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Без удовлетворения
23	Красноярский край	Родители	УСЗН	Компенсации	Без удовлетворения
24	Якутия	Прокуратура	Директор школы	Нарушение сроков выдачи аттестатов	Прекращение производства по делу
25	Краснодарский край	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Непосещение школы	Удовлетворен
26	Кабардино-Балкарская Республика	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Прекращение производства по делу
27	Ростовская область	Родители	Отдел образования	Незаконность действий органа местного самоуправления	Прекращение производства по делу

28	Татарстан	Департамент надзора и контроля в сфере образования	Школа	Регламентации обучения по индивидуальному учебному плану	Прекращение производства по делу
29	Пермский край	Родители	Школа	Включение в перечень лишних предметов	Без удовлетворения
30	Пермский край	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Непрохождение аттестации	Без удовлетворения
31	Красноярский край	Родители	Школа	Невыдача личных документов родителям	Частично удовлетворен
32	Алтайский край	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Непосещение школы	Прекращение производства по делу
33	Воронежская область	Родители	Школа	Недопуск к аттестации	Удовлетворен
34	Карелия	Родители	Комиссия по делам несовершеннолетних	Неинформирование муниципальных органов о выборе семейной формы образования	Удовлетворен
35	Омская область	Ученица	Департамент образования	Компенсации	Без удовлетворения
36	Липецкая область	Родители	Департамент образования	Компенсации	Без удовлетворения
37	г. Москва	Родители	школа	Компенсации	Без удовлетворения
38	г. Москва	Родители	Департамент образования	Компенсации	Без удовлетворения
39	Конституционный суд РФ	Родители	Закон об образовании в г. Москва	Компенсации	Без удовлетворения

Анализ судебных решений был произведен по следующим параметрам: 1) субъект РФ; 2) истец (заявитель); 3) ответчик (заинтересованное лицо); 4) предмет судебного разбирательства; 5) форма собственности образовательной организации.

Анализ судебных разбирательств по параметру «субъект РФ» выявил их наличие в 25 субъектах РФ. Данный факт позволил заключить, что проблемы с реализацией семейного образования возникают в разных субъектах Российской Федерации, находящихся в разных федеральных округах.

Анализ судебных разбирательств по параметрам «истец» и «ответчик» позволил определить пары участников процессов, представленные в таблице 2. Не включено в таблицу 2 Определение Конституционного суда на жалобу родителей, в которой оспаривается конституционность ряда положений Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Закона города Москвы от 10 марта 2004 г. № 14 «Об общем образовании в городе Москве» и Закона города Москвы от 20 июня 2001 г. № 25 «О развитии образования в городе Москве», связанных с установлением и выплатой субъектом Российской Федерации денежных компенсаций гражданам, которые обеспечивают получение их детьми общего образования в форме семейного образования. Родители полагают, что отсутствие зафиксированных на федеральном уровне компенсационных выплат нарушает конституционные права граждан на получение бесплатного образования, гарантированного ст. 43 Конституции РФ [1].

Таблица 2

Распределение судебных разбирательств по параметру «истец» и «ответчик»

Истец, заявитель	Ответчик, заинтересованное лицо	Кол-во дел
Родитель(и)	Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав	15
Родители	Школа	7
Родитель	Управление образования, министерство образования, отдел образования	7
Родитель	Администрация, управление социальной защиты населения	2
Прокурор	Школа	2
Прокурор	Администрация	1
Администрация	Родители	1
Контролирующие органы в сфере образования	Школа	2

Данные табл. 2 позволяют сделать вывод о том, что в большинстве случаев родители являются истцами, так как, по их мнению, при реализации семейного образования ущемляются права родителей и несовершеннолетних детей, предъявляются необоснованные требования, выносятся неправомерные постановления.

Предмет судебных разбирательств необходимо соотносить с участниками процесса, поэтому они будут рассмотрены параллельно.

В случае участия родителей в качестве истца (заявителя) по отношению к Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав предметом судебного разбирательства в 100% случаев является жалоба на постановление о нарушении родителями ч. 1 ст. 5.35 КоАП РФ «Неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних» [2], возникающем вследствие:

1) несвоевременного оповещения родителями органов местного самоуправления о выборе семейной формы образования. Согласно ч. 5 ст. 63 Закона об образовании при выборе семейной формы образования на родителей (законных представителей) возлагается обязанность информировать об этом орган местного самоуправления муниципального района или городского округа, на территориях которых они проживают[3]. Информирование происходит в виде заявления в установленной субъектом или муниципалитетом форме;
2) непрохождения промежуточных аттестаций детьми, находящимися на семейном образовании. Данный вопрос является одним из самых дискуссионных среди родителей хоумскулеров. С одной стороны, ст. 34 Закона об образовании говорит о том, что прохождение промежуточных и государственных итоговых аттестаций в организации, осуществляющей образовательную деятельность по соответствующей образовательной программе, имеющей государственную аккредитацию, — это право учащегося, а не его обязанность [3]. Кроме того, Федеральным законодательством порядок, периодичность прохождения промежуточной, итоговой государственной аттестации для обучающихся в форме семейного образования, специально не оговорены, поэтому могут отличаться от периодичности прохождения таких аттестаций детьми, получающими образование в традиционной форме. С другой стороны, по заявлению родителей происходит зачисление

обучающегося в организацию, осуществляющую образовательную деятельность (не обязательно школа, возможно прохождение аттестации в вузе), при этом родители будут состоять с учебным заведением в образовательных правоотношениях, а учащийся будет иметь право экстерном пройти промежуточную и государственную итоговую аттестацию в порядке, утвержденном локальным актом школы. В этом случае учебное заведение несет ответственность только за организацию и проведение промежуточной и итоговой аттестации. Таким образом, ребенок не обязан проходить аттестации, но при заключении договора со школой аттестация проводится согласно внутреннему акту школы с утвержденными и согласованными с родителями графиками ее прохождения;

3) академической задолженности ребенка. Согласно ст. 58 Закона об образовании в РФ родители детей, получающих образование в семейной форме, обязаны создать условия обучающемуся для ликвидации академической задолженности и обеспечить контроль за своевременностью ее ликвидации. В этой же статье в п. 10 законодатели предусматривают обязанность обучающегося, который не ликвидировал академическую задолженность, получать образование в образовательной организации [3];

4) отсутствия согласия ребенка на выбор данной формы обучения. Согласно п. 1 ч. 3 ст. 44 Закона об образовании родители несовершеннолетних обучающихся имеют право выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования: форму получения образования, форму обучения, организацию, осуществляющую образовательную деятельность, только с учетом мнения ребенка [3].

Предметы судебных разбирательств, где участниками процессов являются родители с одной стороны и школа с другой, можно условно разделить на две группы:

1. <u>Нарушения школой прав родителей и детей при реализации семейного образования:</u>

а) нарушения при проведении промежуточных аттестации (график и формы прохождения аттестации не согласованы и не утверждены родителями, прохождение аттестаций с нарушением требований СанПиН);

б) неправомерное включение курсов, не подлежащих аттестации, в число аттестуемых предметов при семейном образовании ребенка;

в) отказ школы выдавать одному из родителей личное дело и медицинскую карту ребенка, находящегося на семейном образовании;

г) незаконность решения директора школы об отчислении ребенка, находящегося на семейном образовании.

2. <u>Требования, предъявляемые родителями к школе:</u>

а) требование о взыскании денежных компенсаций на образование детей, находящихся на семейном образовании;

б) требование предоставить образовательную услугу в виде семейной формы образования.

При участии в судебном процессе родителей с одной стороны и управления образования, министерства образования, отдела образования с другой, в 86% случаев предметом судебного разбирательства выступает вопрос о компенсационных выплатах родителям за осуществление получения их детьми образования в семейной форме. Согласно Письму Минобрнауки

России от 15.11.2013 № НТ-1139/08, субъекты Российской Федерации в рамках имеющихся полномочий вправе предусмотреть оказание поддержки нуждающимся семьям при их выборе получения образования в семейной форме [4]. Субъектом Российской Федерации может быть введена для таких семей компенсация в качестве меры социальной поддержки. Полномочия по ее предоставлению (включая основания и порядок их предоставления) органами государственной власти субъектов Российской Федерации в рамках предмета совместного ведения осуществляются самостоятельно за счет средств субъекта Российской Федерации. В настоящий момент денежные компенсации родителям предусмотрены законами субъектов РФ в Омской области, Пермском крае, Свердловской области.

Если говорить о паре участников судебного процесса «родители» — «Администрация, управление социальной защиты населения», то можно выделить две проблемы: 1) родители не согласны с предложенной школой формой договора, утвержденной на муниципальном уровне, носящей, по мнению родителей, дискриминирующий характер. Стоит отметить, что на федеральном уровне разработанные формы договоров со школой, уведомления муниципалитета о выборе формы получения образования отсутствуют; 2) родители требуют признания права на получение ежемесячной денежной выплаты родителю, осуществляющему получение образования своего ребенка самостоятельно.

Прокурор выступает в качестве истца к школе и администрации по следующим вопросам: 1) нарушение сроков выдачи аттестатов детям, находящимся на семейном образовании (аттестаты были выданы на несколько месяцев позже, чем детям, получающим образование в образовательной организации); 2) требование предоставлять родителям образовательные программы для согласования и контроля в органы местного самоуправления; 3) требование устранить положение в нормативно-правовом акте, которое не допускает обучение детей-инвалидов родителями, не имеющими педагогического образования.

Администрация предъявляет иск к родителям с требованиями обязать последних обеспечить получение основного общего образования детьми, находящимися на семейном образовании, которые имеют академическую задолженность.

Контролирующие органы в сфере образования инициировали производство дел об административном правонарушении по отношению к директорам школ из-за: 1) реализации не в полном объеме образовательной программы в соответствии с учебными планами при обучении по смешанной форме, т. е. при совмещении семейного образования и посещения ряда предметов в школе; 2) отсутствия в школе регламентации обучения по индивидуальному учебному плану в форме семейного образования и самообразования.

Анализ судебных дел по параметру «форма собственности образовательной организации» позволяет заключить, что все судебные разбирательства касаются только государственных и муниципальных образовательных организаций, а не частных. Можно предположить, что взаимоотношения частных организаций с родителями в области реализации семейного образования более демократичны вследствие обоюдной заинтересованности сторон.

Анализ судебных разбирательств в области семейного образования позволил выявить проблемы, связанные с отсутствием механизмов реализации семейного образования на федеральном уровне, а также

«технической» стороны обеспечения его реализации в виде установленных форм документов, требований к документообороту между родителями (законными представителями), организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и органами власти. Кроме того, низкий уровень информированности и правовой грамотности относительно аспектов реализации данной формы обучения как родителей, так и школ, органов управления образования, органов власти приводит к возникновению конфликтов и нарушениям прав всех сторон.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12. 12. 1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30. 12. 2008 N 6-ФКЗ, от 30. 12. 2008 N 7-ФКЗ, от 05. 02. 2014 N 2-ФКЗ, от 21. 07. 2014 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 04. 08. 2014, N 31, ст. 4398.
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30. 12. 2001 N 195-ФЗ // Собрание законодательства РФ, 07. 01. 2002, N 1 (ч. 1), ст. 1.
3. Федеральный закон от 29. 12. 2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31. 12. 2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.
4. Письмо Минобрнауки России от 15. 11. 2013 N НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме».
5. *Касаткин М. Н.* Семейное образование как правовая форма получения образования в России и Великобритании // Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 4. С. 30–33.
6. *Матвеев В.Ю.* Правовое регулирование семейного образования на региональном и муниципальном уровнях // Журнал российского права. 2018. № 11. С. 97–105.
7. Государственная автоматизированная система Российской Федерации «Правосудие» [Электронный ресурс]. URL: https://bsr.sudrf.ru/bigs/portal.html.
8. Сайт Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный центр образовательного законодательства» [Электронный ресурс]. URL: http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/analitika/detail.php?ELEMENT_ID=6572.

«ТАЛАНТ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

О. В. Гюнинен
Научный руководитель — Н. В. Волкова

Статья раскрывает теоретические и практические аспекты понятия «талант» в образовательной организации. В ней рассматриваются основные результаты исследования, проведенного в образовательных организациях дошкольного и общего образования Колпинского района Санкт-Петербурга, в котором приняли участие 254 педагога. На основе теоретического и эмпирического исследования дано определение понятия «талант» в контексте педагогической деятельности.

Ключевые слова: талант, талант-менеджмент, педагогический талант, педагогическая среда, образовательная организация
Keywords: talent, talent management, teaching skills, teaching environment, educational organization

Во всем мире признанными являются управленческий формат типа «талант-менеджмент» и суждение о том, что управление талантами повышает конкурентное преимущество организации [4]. Проведенные исследования подтвердили, что подобная деятельность эффективна не только в бизнесе, но и в образовательной среде [9; 10]. Соответственно, многие страны с успехом используют инструменты талант-менеджмента в управлении образовательными организациями [7]. Тем не менее, в России пока остается малоисследованной тема широкого применения деятельности по привлечению, эффективному использованию и удержанию сотрудников, вносящих существенный вклад в развитие организации в сфере общего образования, оставаясь пока широко используемой только в бизнес-среде [2].

Основной проблемой, препятствующей внедрению практик управления талантами в образовательной организации, является отсутствие единого подхода к определению понятия «талант» относительно педагогических работников. Существующие на сегодняшний момент огромное количество определений понятия и описаний сути «таланта», множественность факторов, его дифференцирующих, разнообразие научных концепций, его описывающих, становятся непреодолимыми барьерами на пути внедрения практик управления талантливыми сотрудниками, несмотря на доказанную эффективность и результативность их применения. Термин «талант» может иметь совершенно разные значения в зависимости не только от контекста, но даже от местоположения. Например, в Северной Америке «талант» — это общий термин, который обычно применяется ко всей рабочей силе фирмы, а в Европе и большей части Азии «талантом» называют только самых высокоэффективных сотрудников [8]. Не стоит также игнорировать тот факт, что перенос зарубежных практик или практик, пришедших из структур бизнеса, на отечественную систему образования зачастую не всегда оказывается эффективным в силу особенностей российской педагогической среды.

Концепция управления талантливыми сотрудниками появилась в конце XX века в связи с публикацией книги «Война за таланты», написанной Э. Майклзом, Х. Хэндфилд-Джонс и Э. Экселрод, консультантами международной консалтинговой компании McKinsey & Company, специализирующейся на решении задач, связанных со стратегическим управлением. Авторы обобщили результаты многолетних масштабных исследований и пришли к выводу, что компании с высокой и средней результативностью отличались друг от друга не качеством кадровых процедур, а тем, что руководители первых глубоко верили в важность талантов. Также имели значение их действия для усиления команды

Под «талантом» исследователи подразумевали совокупность способностей человека: присущих ему дарований, умений, знаний, опыта, интеллекта, рассудительности, характера и энергии, а также его способности к обучению и росту.

Существуют и другие трактовки определения термина «талант». Например, М. Бакингем и К. Коффман на основании двадцатипятилетнего исследования Института Гэллапа пришли к выводу, что талант — это врожденная предрасположенность (наличие способности) к определенному виду профессиональной деятельности. Ключевыми показателями таланта являются быстрое обучение и удовлетворение от работы [1]. А Д. Крилман считает, что талантливые сотрудники — это люди, которые играют главную роль в достижении успеха компании [6].

М. Латуха и Т. Цуканова [3] выделили четыре основных направления в трактовке того, что в современном управленческом аспекте понимается под понятием «талант»:

1. Талант как одаренность. Это некие выдающиеся личные природные способности, используемые в правильном направлении (Ф Накви, М. Букингем, Р. Восбург, Ю. Ужакина и др.).
2. Талант как определенные знания и ценные навыки. Это выдающиеся востребованные знания, навыки и ценности, присущие работникам, которым трудно найти замену (Р. Льюис, Р. Хекман, Д. Ульрих, И. Ниесов и др.).

Некоторые исследователи объединяют первую и вторую трактовки и определяют талант как сумму человеческих способностей, присущих дарований, навыков, знаний, опыта, умственных способностей, суждений, характера и напористости, а также способности к обучению и росту (Е. Микаэлс, Х. Хендфилдс-Джонс, Б. Аксельрод).

3. Талант как результативность. Это лучшие работники, которые благодаря своим внутренним способностям достигают высокой результативности (В. Луцкина, Г. Шталь, Б. Смарт и др.)
4. Талант как потенциал. Это работники, демонстрирующие потенциал к дальнейшему продвижению в компании, потенциальные лидеры (К. Макела, И. Бьеркман, М. Эрнрус, Д. Коллинз, К. Меллахи и др.).

Третья и четвертая трактовки также объединяются у некоторых авторов, которые считают талантом таких работников, которые демонстрируют высокую результативность и имеют потенциал к продвижению по карьерной лестнице (С. Эштон, Л. Мортон, П. Стайлс и др.).

Что касается определения наличия таланта у педагогических работников, то в отечественных исследованиях традиционно спецификой педагогического таланта считают высшую степень сложного комплекса таких свойств личности,

которые обеспечивают возможность наиболее успешного, творческого выполнения задач педагогической деятельности [5].

В нашем исследовании, направленном на определение возможности управления талантами в образовательной организации, в том числе был проведен письменный опрос педагогов и административного корпуса образовательных организаций дошкольного и общего образования Колпинского района Санкт-Петербурга (всего 254 человека) на предмет того, как они определяют суть понятия «талант» и какими качествами, по их мнению, обязательно обладает талантливый педагог. Описание выборки представлено в табл. 1, результаты опроса представлены в табл. 2 и табл. 3.

Таблица 1

Описание выборки

Пол	
Мужчины	Женщины
5,9%	94,1%

Образование		
Среднее	Среднее педагогическое	Высшее
2,4%	13%	84,6%

Возраст				
Менее 25 лет	25–34	35–44	45–54	Более 55 лет
3,5%	12,6%	29,5%	30,7%	23,6%

Стаж работы в учреждении						
Менее 1 года	1–3	3–5	5–10	10–15	15–20	Более 20 лет
4,7%	9,8%	10,6%	20,5%	14,2%	8,3%	31,9%

Таблица 2

Определение «таланта» педагогами

Талант — это …	**%**
одаренность	36,2
одаренность + определенные знания и ценные навыки	15,4
одаренность + результативность	10,2
одаренность + потенциал	9,1
определенные знания и ценные навыки + результативность	4,7
результативность	4,3
потенциал	4,3
определенные знания и ценные навыки	3,5
иное	12,3

Как видно из табл. 2, подавляющее большинство педагогов трактует понятие «талант» как «одаренность», в некоторых случаях сочетающуюся с «определенными знаниями и ценными навыками», с «результативностью» или «потенциалом». Таким образом, талант, по мнению самих педагогов, является все-таки по сути своей врожденным качеством, способствующим достижению максимальной эффективности при реализации педагогических задач.

В табл. 3 представлены варианты ответов респондентов по качествам, которыми обязан, по их мнению, обладать талантливый педагог. Наиболее часто встречающиеся варианты были проранжированы и сгруппированы по схожим характеристикам.

Таблица 3

Качества, которыми обязательно обладает талантливый педагог

Качества	Количество педагогов, назвавших данное качество, %
Высокий профессионализм, знание предмета, компетентность	42,9
Креативность, творческий подход	33,5
Трудолюбие, работоспособность	21,3
Любовь к детям, работе	17,4
Общительность, открытость, коммуникабельность	15,7
Стрессоустойчивость, терпение	13,4
Стремление к саморазвитию, самосовершенствованию	9

Исходя из данных табл. 3, практически половина опрашиваемых педагогов (42,9%) называет одними из главных качеств, присущих талантливому педагогу, высокий уровень профессионализма, компетентность, превосходное знание своего предмета. Данные характеристики абсолютно не являются врожденными, а формируются в процессе приобретения профессиональных знаний и накопления опыта. Вторым по популярности упоминания качеством талантливого педагога является креативность, творческий подход (33,5%), которые действительно в основе своей являются скорее врожденными особенностями личности. Остальные перечисленные показатели наличия таланта у педагога являются индивидуальными личностными характеристиками, поддающимися в большинстве своем развитию в течение всей жизни.

Таким образом, подводя итог проведенного теоретического и практического исследования, можно сделать вывод, что талантливый педагог это, в первую очередь, профессионал в своей области деятельности, который обладает творческими способностями и высокой работоспособностью. Данное определение, полученное в ходе анализа эмпирических данных, соответствует идее таланта как результативности деятельности (В. Луцкина, Г. Шталь, Б. Смарт и др.), но с учетом специфики образовательной организации, в которой компетентность педагога должна сочетаться с креативностью и трудолюбием.

Библиографический список

1. *Бакингем М., Коффман К.* Сначала нарушьте все правила! Что лучшие в мире менеджеры делают по-другому? М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. 251 с.
2. *Латуха М. О., Селивановских Л. В.* Развитие талантливых сотрудников в российских компаниях: основные особенности и связь с результатами деятельности // Российский журнал менеджмента. 2016. № 3. С. 33–48.
3. *Латуха М., Цуканова Т.* Талантливые сотрудники в российских и зарубежных компаниях // Вопросы экономики. 2013. № 1. С. 147–156.
4. *Майклз Э.* Война за таланты / Э. Майклз, Х. Хэндфилд-Джонс, Э. Экселрод ; пер. с англ. Ю. Е. Корнилович. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2005. — 272 с.
5. *Слюсарева Е. В., Савельева Е. А.* Разработка модели развития потенциала педагогического персонала образовательного учреждения в системе Talent-management // Креативная экономика. 2013. Т. 7. № 2. С. 50–54.
6. *Creelman D*. Return on Investment in Talent Management: Measures You Can Put to Work Right Now. Washington, DC : Human Capital Institute, 2004.
7. *Davies, B., Davies, B. J.* Talent management in education. London : Sage Publications, 2011.

8. *Huselid M. A.* The science and practice of workforce analytics: Introduction to the HRM special issue // Hum Resour Manage. 2018; 57:679–684. URL: https://doi.org/10.1002/hrm.21916684HUSELID (дата обращения: 18. 09. 2019).
9. *Jason A. Grissom, Mollie Rubin, Christine M. Neumerski, Marisa Cannata, Timothy A. Drake, Ellen Goldring, Patrick Schuermann*. Central Office Supports for Data-Driven Talent Management Decisions: Evidence From the Implementation of New Systems for Measuring Teacher Effectiveness // Educational Researcher. Vol. 46. No. 1. Pp. 21–32. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X17694164 (дата обращения: 03. 01. 2019)/
10. *Tufan Aytaç*. The Relationship between Teachers' Perception about School Managers' Talent Management Leadership and the Level of Organizational Commitment // Eurasian Journal of Educational Research, Issue 59, 2015, 165–180. URL: https://www.researchgate.net/publication/276129143_The_Relationship_between_Teachers'_Perception_about_School_Managers'_Talent_Management_Leadership_and_the_Level_of_Organizational_Commitment (дата обращения: 05. 02. 2019).

РОЛЬ ИГРЫ В СОВРЕМЕННОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

К. О. Дойникова
Научный руководитель — С. Г. Баронене

В статье рассматривается игра в современном контексте жизни, ее роль в современной управленческой практике.

Ключевые слова: игра, vuca-среда, организации
Keywords: game, vuca-environment, organization

«Игра — это импульсивное, спонтанное протекающее вершение, окрыленное действование, подобное движению человеческого бытия в себе самом»

Финк Э.

В настоящее время исследователи дали название современному контексту жизни: VUCA-мир. Понятие «VUCA–мир» впервые было сформулировано в военном колледже США для описания растущей неустойчивости, непредсказуемости, сложности и неоднозначности многогранного мира, сформированного после окончания холодной войны (Кинсинджер и Волш, 2012 г.). Данная аббревиатура расшифровывается четырьмя словами (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity), каждое их которых — характеристика современного контекста, в котором разворачивается жизнь людей и организаций.

Признак Volatility (изменчивость) говорит о том, что события, происходящие в жизни людей, настолько быстро следуют друг за другом, что сокращается срок адаптации и особую остроту приобретают навыки обучения в процессе деятельности, например, по ходу и этапам проекта. Uncertainty (неопределенность) указывает на то, что большую часть решений руководитель будет принимать в ситуации недостатка информации, идти на персональный риск и ответственность. Complexity (сложность) понимается как невозможность решать задачу в рамках экспертных компетенций одного руководителя: сложность причино-следственных связей требует командной экспертной соразработки. При разработке решений придется всегда включать процесс согласования между ключевыми стейкхолдерами любого процесса, т. к. ambiguity (неоднозначность) показывает на поле интерпретации решения.

В VUCA-среде мы не можем контролировать события, точно прогнозировать целевой результат, в ней возрастает вероятность внезапных событий, возникает сложность в разработке решений и в интерпретации событий. Условия жизни в высокотурбулентной среде «подталкивают» организации к быстрой адаптации в переменчивом мире. А это значит, что в организационном контексте необходимо вводить принципы и практики, которые были бы «конгруэнтны» особенностям внешней среды [1]. Именно в этих условиях игра становится оптимальным тренажером, помогающим моделировать тип действия, адекватный

среде, находящейся за периметром организации, и обучающим людей навыку действий в условиях неопределенности и слабоструктурированных ситуациях.

Это утверждение доказывается следующими признаками, которые присуще игре [1]:

— игра — условная ситуация и «обратимое» действие, поэтому не страшно ошибаться;
— мотив игры лежит не в ее результате, а в самом процессе, поэтому — удовольствие в «ходе деланья»;
— игра позволяет выстраивать стратегию, быть гибким, дает возможность кооперироваться с другими, моделировать социальное взаимодействие и получать жизненно важный опыт;
— в игре не гарантируется результат, поэтому игра позволяет моделировать поведенческие ситуации в условиях неопределенности, это рисковое действие;
— пространство взаимодействия определено правилами, которые все принимают и придерживаются — именно оно задает «институциональность» и управляемость (в отличие от стихийной и обыденной жизни).

Традиционно социальная функция игры рассматривалась в педагогике: игра — место моделирования жизненно важного опыта. По словам Л. Выготского смоделированные игровые процессы, с помощью реальных ролевых моделей, позволяют лучше понять и адаптироваться к любой ситуации, насколько бы сложной она ни была. Это дает понять, что игра соотносит между собой вымышленные ситуации и реальность. Л. С. Выготский утверждал, что «игровую технологию всецело признают крайне эффективной, универсальной, легко воспроизводимой, подходящей как для образовательно-воспитательной деятельности, так и для решения функциональных задач» [2]. Г. Зикерманн утверждал: «Современные дети выросли на играх, на реальности, которая существенно изменила их сознание и наш мир. С того момента, как они начинают говорить, они учатся взаимодействовать с технологиями, зачастую с помощью игр» [3]. Игры меняются по формату (от дворовых — к компьютерным), но суть игровой механики остается прежней: она «воссоздает опыт, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [3].

Благодаря интегральному эффекту — повышение уровня самоорганизации системы в условиях неопределенности — игровые механики стали применятся в бизнесе. Данное явление получило название — геймификация. Самое общее определение геймификации звучит так: использование опыта создания игр в неигровом контексте, с целью решения стоящих перед сотрудниками задач [7].

Гейб Зикерманн отмечал: ««Классические модели вовлечения больше не имеют веса в мире, в котором царит многозадачность, а число отвлекающих факторов постоянно увеличивается, так что жизнь все более становится похожей на игру. В такой новой среде обитания люди ожидают повышенного вознаграждения, стимулирования и обратной связи. То, что захватывает сегодня, завтра может оказаться скучным, и это произойдет раньше, чем мы представим, что станет удерживать внимание в будущем» [5].

Сферы применения геймификации различны: управление персоналом, вовлечение клиентов, оптимизация рабочего процесса, повышение производительности. Обозначим ключевые «выгоды» применения игровых механик в управлении организацией.

1. Игра — форма нематериальной мотивации персонала в организации. Система статусов, которые присваиваются победителям разного рода производственных соревнований.
2. Игра — это соревнование. Игра позволяет создать конкурентное поле, ситуацию стремления к выигрышу, без которых невозможно развитие как персональное, так и корпоративное; «Ощущение собственного прогресса, достижений и делает игру (равно как и жизнь) таким интересным занятием. Каждый из нас хочет добиться успеха в какой-то сфере своей жизни, и системы, которые позволяют это сделать, кажутся нам приятными и привлекательными. Кроме того, чем подробнее система расписывает наш путь к успеху, тем меньше вероятность, что мы с него сойдем» [3].
3. Игра — эффективный способ вовлечения в совместную деятельность, удержания внимания всех участников в процессе. Любая игра есть удовольствие, «смысл игры в ней самой… Игра — не ради будущего блаженства, она уже сама по себе есть «счастье»… [6]. Благодаря своему свойству делать любой процесс интересным, игра создает дополнительную эмоциональную привлекательность. «Игры — это добровольные действия; им требуется участие игроков — высокий уровень участия. Так что, если ваша игра не имеет эмоциональной привлекательности, игроки склонны прекратить играть или никогда не поднять ее на первое место» [8].

Потенциал игры огромен. Использование игровых механик позволяет создавать гибкие формы управления, позволяющие работать с разными мотивационными интересами сотрудников организации.

Библиографический список

1. *Баронене С. Г.* Геймификация: игровые механики в управленческом опыте : доклад // Петербургский международный образовательный форум, 2019.
2. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М. : Смысл ; Эксмо, 2004. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
3. *Зикерманн Г., Линдер Д.* Геймификация в бизнесе. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014.
4. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. М. : НИИ шк. техн., 2005 (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
5. *Хёйзинга Й.* Человек Играющий. Опыт определения игрового элемента культуры. СПб. : Издательство Ивана Лимбаха. 2011.
6. *Финк Э.* Основные феномены человеческого бытия. М. : Прогресс, 1988.
7. *Lucassen G., Jansen S.* «Gamification in Consumer Marketing — Future or Fallacy?» // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 148, 25 August 2014, P. 194–202.
8. *Tracy Fullerton*. Game design workshop: a playcentric approach to creating innovative games. USA.; Elsevier Inc. 2008.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ СТАТУС УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ШКОЛЫ

Е. А. Ефремова
Научный руководитель — О. Г. Прикот

Целью данной статьи является описание выявленного в ходе исследования соотношения оценки социально-экономического статуса учащихся школ по российской и по международной шкале. Исследовательский вопрос состоял в том, чтобы доказать гипотезу, что общепринятые в российском образовании критерии описания контингента школы не достаточно характеризуют социально-экономический статус учащихся, и их необходимо дополнять критериями, принятыми в международных исследованиях. Для того, чтобы социально-экономические характеристики школы «работали» на ее развитие, одного социального паспорта, принятого к использованию, например, в Санкт-Петербурге, недостаточно. Необходимо дополнять эти данные более подробной информацией о социально-экономическом статусе семьей обучающихся.

Ключевые слова: социально-экономический статус, социально-экономические характеристики, резильентная школа, ресурсы, образовательные результаты

Keywords: socioeconomic status, resilient school, educational resources, academic attainment

Направление исследований в области школьной резильентности активно развивается в российской науке. Данные исследования являются актуальными и востребованными в контексте развития системы управления школьной эффективностью и повышения качества образования. Исследования резильентности особенно важны для школы, т. к. именно в школе наиболее ярко проявляется разница между достижениями детей из благополучных семей и тех, которые воспитываются в бедных или социально неблагополучных условиях. Многолетние исследования показывают, что учащиеся из неблагополучной социально-экономической среды имеют более низкие образовательные результаты, чем их более благополучные сверстники [7]. Такие ученики лишены благ, доступных более обеспеченным семьям, семьям с более высоким образовательным или профессиональным статусом, и поэтому могут сталкиваться с большими трудностями при достижении образовательных результатов. Прямая взаимосвязь между социально-экономическим статусом семьи и академической успеваемостью наблюдается во всем мире, на всех уровнях образования (от начального до старшего среднего) и во всех основных учебных дисциплинах (чтение, математика, естественные науки) [11]. Экономическое неблагополучие считается наиболее серьезным фактором риска, т. к. является причиной ненадлежащего родительского контроля и ухода, неполноценного питания и низких образовательных потребностей [6].

Следует отметить, что феномен резильентности может послужить мотиватором развития для школы, которую еще нельзя, с точки зрения образовательных достижений ее учащихся, назвать эффективной. Такая

школа, как правило, только ищет пути повышения уровня образовательных результатов. И именно путь развития резильентных школ показывает, каким образом можно мобилизовать внутренние ресурсы и значительно улучшить результаты обучения, продолжая находится в трудной социально-экономической ситуации. Однако для того, чтобы понять, нуждается ли школа в поддержке и какими внутренними ресурсами она обладает, необходимо оценить социально-экономические условия функционирования образовательного учреждения. Особенно важными в такого рода работе представляется возможность дать максимально адекватную характеристику социально-экономическому бэкграунду учащихся.

Во второй половине XX века исследователи, занимающиеся проблемами эффективности образования, обратили свое внимание на факторы, влияющие на неравенство результатов обучения. Такими факторами являются характеристики, присущие самому ученику, характеристики его семьи, социально-экономическая среда и особенности самой школы. Если под эффективностью мы в широком смысле подразумеваем результативность, действенность и качество учебно-воспитательного процесса, то данный термин не в полной мере характеризует процессы, происходящие в школе, которая способствует преодолению учеником его внешних неблагоприятных факторов и достижению высоких академических результатов. Для описания таких школ был введен термин «резильентный», и в XXI веке речь идет уже о резильентной школе и резильентных учениках как о таких, которые показывают результаты выше, чем от них ожидают, принимая во внимание их «стартовые» возможности.

Термин «резильентность» используется в международном сравнительном исследовании качества образования PISA и определяется как положительные изменения, которые способствуют преодолению индивидуумом неблагоприятных факторов, а понятие академической резильентности может использоваться для характеристики учащихся, которые являются успешными в учении, несмотря на происхождение из неблагоприятной социально-экономической среды [12]. Важно отметить, что исследователи Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) выделяют такое свойство резильентности, как способность ученика приобретать определенный набор навыков и компетенций, которые необходимы для полноценной жизни в обществе и для успешной трудовой деятельности [12].

Исследования школьной резильентности представляются чрезвычайно актуальными для решения проблем образовательного неравенства и повышения качества школьного образования, и они тесно связаны с понятием «социальный лифт». ОЭСР предлагает следующее определение: «Социальный лифт, или социальная мобильность, — это изменение в социальном или экономическом статусе индивида в период перехода из детства во взрослую жизнь» [11]. На наш взгляд, именно в этом определении заключено отношение международного сообщества к институту школьного образования и его роли в обществе. Именно школа и обязательное образование выступает определяющим фактором, который может и должен способствовать продвижению ребенка вверх по социально-экономической лестнице, особенно в условиях, когда его исходное положение представляется неблагополучным. В данном контексте, естественно, первоочередная роль отводится резильентным школам.

Оценка резильентности школы и учащихся начинается с оценки социально-экономического статуса учащихся. Социально-экономический

статус семьи — это сложный, составной фактор, который берется за основу в целях объединения информации об образовательном уровне родителей, роде их деятельности и доходе семьи [2]. Для построения индекса социально-экономического статуса на индивидуальном уровне большинство исследователей социальной стратификации используют уровень образования индивида, доход индивида или домохозяйства, род занятий. Каждый из этих индексов описывает разные измерения социальной стратификации и является индикатором ресурсов, доступных человеку или семье [1]. В широком смысле социально-экономический статус может быть определен как доступ индивида к финансовым, культурным, социальным и человеческим ресурсам. Традиционно для определения социально-экономического статуса учащегося принимаются уровень образования родителей, их профессиональный статус, уровень дохода семьи, состав семьи, которые могут быть дополнены характеристиками домашних ресурсов, школьных ресурсов и ресурсов района проживания [10].

В международных исследованиях, проводимых ОЭСР, для определения социально-экономического статуса учащихся используются следующие критерии:

— уровень образования родителей (PARED Index);
— трудовая занятость родителей (HISEI Index);
— наличие дома доступа в интернет, количество книг дома, домашние образовательные ресурсы (HOMEPOS Index);
— язык общения в семье [9].
— Применяемый для характеристики образовательного учреждения стандартный социальный паспорт (в частности, для школ Санкт-Петербурга) включает в себя следующие данные:
— количество детей из семей, имеющих статус «малообеспеченный»;
— количество детей, проживающих в семье с одним родителем (родитель-одиночка / вдовец / родители в разводе);
— количество опекаемых детей;
— количество детей из многодетных семей;
— количество детей, которые состоят на различного вида учетах (например, в комиссии по делам несовершеннолетних);
— количество детей-мигрантов.

Разные подходы к критериям оценки социально-экономического статуса учащихся ставят перед исследователями следующую проблему — какую шкалу считать наиболее объективно отражающей социально-экономический контекст учащихся. В отличие от международной шкалы, российская дает возможность представить социально-экономический портрет учеников школы в достаточно обобщенном виде. Международная же шкала, наоборот, позволяет сделать выводы о реальном материальном благополучии семьи, прогнозировать внешние трудности, которые могут препятствовать достижению учеником высоких академически результатов (например, языковые трудности или ограниченность ресурсов, необходимых для учения), а также сделать предположения о ценности образования для семьи и способность родителей оказать помощь в учебе.

Группа исследователей НИУ ВШЭ под руководством М. А. Пинской предложила свой вариант решения данной задачи. Ученые разработали и предложили использовать для оценки социально-экономического уровня контингента школ так называемый «Индекс социального благополучия школ», который и рассчитывается на основе данных, схожих с индикаторами, предлагаемыми

ОЭСР [3]. Без сомнения, применение данного индекса в процессе выявления резильентных школ представляет большую ценность для исследователей таких образовательных учреждений, однако расчет данного индекса предполагает использование достаточно «громоздкой» статистической формулы. Кроме того, этот расчет требует сбора таких данных, как образование родителей, трудовой статус родителей учащихся, что является достаточно трудоемким процессом. В ходе нашего исследования резильентных школ Санкт-Петербурга мы попробуем ответить на следующие вопросы: «Действительно ли необходимы сложные расчеты индекса социального благополучия?» и «В какой степени данные стандартного социального паспорта объективно отражают реальные социально-экономические характеристики резильентных школ?»

Объектом нашего исследования, данные которого мы приводим в статье, являются резильентные школы Санкт-Петербурга. Для выявления таких школ мы применили принципы отбора, применяемые в своих исследованиях М. А. Пинской и ее коллегами [4]. Для определения социально-экономического статуса образовательных учреждений были использованы данные социальных паспортов 100 средних общеобразовательных школ (не гимназий / лицеев / школ с углубленным изучением отдельных предметов) различных районов Санкт-Петербурга, чьи социальные паспорта оказались в открытом доступе на официальных сайтах. Данные о результатах ЕГЭ за последние три года, успеваемости (в том числе, количестве «медалистов» и не получивших аттестат за 9 и 11 классы) получены из публичных отчетов этих образовательных учреждений. После составления рейтингов по социально-экономическим показателям (количество малообеспеченных семей, мигрантов, детей, состоящих на различного вида учетах) и по показателям академической успешности, исследуемые школы были разделены на четыре группы: 1) с высокими академическими показателями и высоким уровнем социально-экономического благополучия; 2) с низким уровнем успеваемости и высоким уровнем благополучия; 3) с низкой успеваемостью и низким уровнем благополучия и 4) с высокими академическими результатами и низким уровнем благополучия (школы, попавшие в топ-25% по образовательным результатам и в нижние 25% по уровню социального благополучия). Именно образовательные учреждения, попавшие в последнюю группу, следуя логике изучения резильентных школ, и представляют наш исследовательский интерес.

Анализ социальных паспортов всех школ нашей выборки показывает, что средний показатель количества учащихся, проживающих в малообеспеченных семьях — 2,78% (от общего количества учащихся данных школ). Средний уровень учащихся выявленных резильентных школ, проживающих в малообеспеченных семьях (согласно данным социального паспорта школы), — 5,2%. В то же время, в ходе более глубокого исследования резильентных школ было проведено анкетирование, одной из задач которого являлось составление более детального социально-экономического портрета учащихся школы. 51,35% учащихся добираются до школы пешком и тратят на дорогу до школы не более 15 мин., что соответствует действующим СанПин [5] и свидетельствует о том, что большинство учащихся проживает в микрорайоне образовательного учреждения. Еще в среднем 30% учащихся тратят на дорогу не более получаса и пользуются общественным транспортом. Таких учащихся, на наш взгляд, в условиях мегаполиса можно также охарактеризовать как проживающих в относительной близости к школе. Мы идентифицируем близость к школе как социально-экономический фактор, т. к. факт проживания в микрорайоне

посещаемой школы может являться признаком отсутствия возможности посещения более отдаленных от дома образовательных учреждений. В свою очередь, для школы проживающие в микрорайоне ученики и их семьи являются представителями местного сообщества и носителями его [сообщества] характеристик (в том числе, социально-экономических). Исследуемые школы, не осуществляя отбора на стадии приема на обучение, работают с детьми, проживающими на близлежащей территории, т. е. социально-экономические характеристики семей обучающихся могут быть дополнены данными социально-экономическими характеристиками муниципальных образований, в которых находятся школы.

Дополняют экономические характеристики учащихся результаты ответов учащихся о наличии (отсутствии) некоторых домашних ресурсов: 1) в среднем только 31% учащихся имеют собственный компьютер, которым пользуется, в том числе, и для учебы; 2) в среднем 75% учащихся имеют отдельную комнату, но при этом около 7% обучающихся не имеют личного рабочего места дома. Большинство учащихся отмечают наличие у них дома книг. Однако не может не привлекать внимание тот факт, что 10,6% учащихся отмечают полное отсутствие книг дома (кроме учебной литературы). Кроме того, 13,27% матерей обучающихся этих школ и 19,45% отцов не имеют профессионального образования (закончили 9 или 11 классов школы), еще в среднем 23,5% родителей имеют только среднее профессиональное образование. Эти данные представляются важной социальной характеристикой учащихся с точки зрения развития, обеспечения и поддержки их образовательных потребностей в семье. Маловероятно, что в таких семьях признается ценность образования как необходимого условия социально-экономического развития.

Таким образом, при сравнении данных социального паспорта школы и более детальных данных, полученных в результате опроса обучающихся, можно сделать следующий вывод — социальный паспорт школы не дает полную характеристику социально-экономического статуса семей учащихся. Данные опроса, на наш взгляд, дают расхождение почти в два раза между количеством учащихся из семей с официально присвоенным статусом малообеспеченных и количеством тех, кто действительно испытывает трудности в предоставлении своим детям комфортных условий получения образования. Такие трудности могут быть связаны не только с материальными возможностями, но и с осознанием ценности образования для дальнейшей полноценной жизни своих детей. Представляется необходимым для образовательных учреждений выявлять и такие семьи, для которых школа является единственным источником получения образования, и корректировать свою работу для удовлетворения образовательных потребностей детей из такой среды. С этой точки зрения, безусловно, одного социального паспорта школы недостаточно для выявления дефицитов социально-экономических ресурсов учащихся и определения возможностей помощи школам, функционирующим в сложных условиях. Определение индекса социального благополучия школ или анализ контингента школ по международной шкале в этом смысле является более гибким и продуктивным, хотя и гораздо более трудоемким инструментом анализа.

Библиографический список

1. *Александров Д. А., Ахутина Т. В., Бугрименко Е. А. и др*. Бедность и развитие ребенка / под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2015. 392 с.
2. *Горяйнова В. А., Акишин И. А.* Эффективность деятельности школы и социально-экономические характеристики семей учащихся: существует ли взаимосвязь? // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 151–189.
3. Мониторинг экономики образования. 2017. № 16.
4. *Пинская М. А. и др*. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198–227.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. N 189 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 „Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях“».
6. *Brackenreed, D.* Resilience at risk // International Education Studies. 2010. № 3 (3).
7. *Coleman, J.C. et al.* Equality of educational opportunity // Washington D.C., US Department of Health, Education and Welfare. Office of Education, 1966.
8. Education at a Glance 2018 OECD. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en/
9. https://timssandpirls.bc.edu/
10. Improving the measurement of socioeconomic status for the national assessment of educational progress: a theoretical foundation. Recommendations to the National Center for Education Statistics // November, 2012.
11. *Martin, M. O., Mullis, L. M. S., Fry, P., and Stanco, G. M.* TIMSS 2011. International results in science. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.
12. OECD. Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD working paper № 167. January 2018.

СУЩНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНИКОВ»

В. П. Жабоедов-Господарец
Научный руководитель — А. А. Вейхер

Сложившаяся практика рейтингования общеобразовательных учреждений по результатам ГИА, не дает возможности в полной мере оценить работу образовательного учреждения. Проблема в значительной мере обусловлена различиями ОУ по социальному составу учащихся. Для обоснования учета этого фактора в данной статье дается обзор научных трактовок понятия «социальный потенциал» с целью попытки раскрытия понятия «социальный потенциал школьников».

Ключевые слова: социальный потенциал, школьники, рейтинг
Keywords: social potential, students, rating

Представление результатов деятельности образовательных учреждений, как правило, происходит в формате сведения их в общий рейтинг. «Родовой травмой» большинства из них является акцент на количественные показатели результатов работы с учащимися без учета качественных особенностей контингента этих учащихся. В результате потребитель имеет дело с картиной, которая не соответствует в полной мере действительности, вне алгоритма оценки остаются усилия администрации учреждения, педагогов. «Социальный потенциал школьников» может быть одним из инструментов кластеризации школ, посредством которого можно будет осуществлять дифференциацию результатов на более объективном уровне.

Понятие «социальный потенциал» введено в научный оборот относительно недавно. Этим обусловлено отсутствие консенсуса относительно его интерпретации. Существуют различные направления дискурса: рассмотрение понятия в контексте возможностей населения страны, региона, сотрудников организации, поколения или конкретной социальной группы, которые должны дать позитивный результат в отсроченной перспективе [4].

Наряду с этим один из вариантов раскрытия понятия предполагает рассмотрение его применительно к категории «социальная активность». Сама обозначенная категория имеет два ветвления: деятельность и поведение. В первом случае предполагается, что «социальный потенциал» напрямую соотносится с направленностью осуществляемой индивидами деятельности и ее содержанием. Имеет она просоциальный или асоциальный характер. Во втором случае, какого рода действия индивиды осуществляют автономно. Демонстрируют они без понукания высокий уровень сознательности или в отсутствии строго контроля действия индивидов для окружающих носят деструктивный характер [3]. При существующей широте интерпретаций прослеживается единство взглядов на внешние, считываемые характеристики «социального потенциала». Рост «социального потенциала» приводит к повышению общей полезности действий, совершаемых индивидами, для общества и государства. Его уменьшение приводит к обратным результатам.

Различия наблюдаются в вопросах структуры, путей формирования и способах приращения социального потенциала. Обобщенный взгляд на процесс формирования социального потенциала на примере молодежи изложен Е. Г. Слуцким. Выделяется три группы факторов: факторы среды, личностные и институциональные. Автор не отвечает на вопрос относительно того, как факторы соотносятся, но при этом они рассматриваются в связке со структурными элементами, такими как «демографический потенциал; потенциал здоровья; образовательный потенциал; трудовой потенциал; культурный потенциал; гражданский потенциал; духовно-нравственный потенциал» [6]. Тем самым определяется рамка условий для формирования социального потенциала желаемого «качества» и могут быть обозначены конкретные направления точечного воздействия.

Вопрос структуры понятия «социальный потенциал» является краеугольным. Согласно позиции А. Б. Докторовича, социальный потенциал состоит из двух элементов: «человеческий потенциал, включающий трудовой потенциал, и совокупность взаимодействующих динамических полей, формирующих социальное пространство» [1]. Во взглядах на структуру также можно выявить общность позиций различных авторов. Исследователи зачастую выявляют несколько элементов. В большинстве работ называется личностный аспект и характер формирующихся взаимосвязей между индивидами. Тем самым устанавливается два вектора развития: через раскрытие индивидуальных задатков и создания зоны благоприятного существования.

Подобный ракурс рассмотрения вопроса в полной мере нашел отражение в работах, рассматривающих социальный потенциал населения какого-либо региона или государства. Е. В. Каргаполова выделяет три элемента, составляющих потенциал региона: «антропокультурный потенциал, социоэкономический потенциал, институционно-регулятивный потенциал» [2].

Анализ различных подходов дает возможность утверждать о многослойной структуре социального потенциала. Наиболее ёмким, на наш взгляд, является определение социального потенциала, предложенного С. А. Штырбул Исследователь определяет его как «синергетический эффект от суммы его элементов» [5].

Обозначенная рамка дает возможность перейти к раскрытию понятия «социальный потенциал школьников». Учитывая сложившуюся практику интерпретации понятия, логичным будет выделение двух структурных элементов: специфика контингента обучающихся и особенности взаимоотношений, складывающиеся между учащимися. Взаимосвязь названных элементов раскрывает сущность понятия «социальный потенциал школьников». Изучение социального потенциала школьников требует комплексного подхода. При этом важно соблюдать баланс между избыточностью и недостаточностью показателей. В противном случае раскрываемое понятие будет невозможно использовать при рейтинговании образовательных учреждений.

На наш взгляд особенности контингента школьников раскрывает следующий ряд показателей.

1. Культурная «ухоженность» школьника (характеризует школьника как объект воздействия).
2. Социально-учебная активность (субъектность) школьника (развитость его активности как результата воспитания и семьей, и школой).
3. Семейное благополучие (в «полной» или «неполной» семье проживает школьник, относится ли семья к малообеспеченным).

4. Количество детей в семье.
5. Доля учеников из « школьного микрорайона».

Названные показатели являются доступными для считывания, сбора посредством классных руководителей и/или воспитателей/кураторов учащихся.

В рамках данного обзора оставляем без внимания рассмотрение показателей, определяющих особенности взаимоотношений, складывающихся между учащимися. Во многом характер взаимоотношений находится в зависимости от содержания работы администрации и сотрудников образовательного учреждения. В исследовательской литературе это направление является востребованным, достаточно хорошо разработанным.

Использование понятия «социальный потенциал школьников» может стать инструментом кластеризации образовательных учреждений, что в свою очередь должно способствовать повышению объективности при составлении рейтингов образовательных учреждений, ориентированных на образовательные успехи учащихся.

Библиографический список

1. *Докторович А. Б.* Социальный потенциал как предмет системного исследования / А. Б. Докторович // Россия и современный мир. 2007. № 3. С. 179–189.
2. *Каргаполова Е. В.* Категория «потенциал региона»: специфика проблемного поля / Е. В. Каргаполова // Научный потенциал регионов на службу модернизации. 2013. № 1. С. 144–154.
3. *Липский И. А.* Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс / И. А. Липский // Педагогика. 2001. № 1.
4. *Павлова Е. В.* Методологический анализ понятия «социальный потенциал» / Е. В. Павлова // Инновационная наука. 2015. № 7. С. 167–170.
5. *Штырбул С. А.* Социальный капитал и социальный потенциал: субъекты и функции : автореф. дис. . . . канд. экон. наук / С. А. Штырбул. М., 2010. С. 18.
6. Ювенология и ювенальная политика в XXI веке. Опыт междисциплинарного комплексного исследования / под ред. Е. Г. Слуцкого. СПб. : Знание, 2004. С. 667.

НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В. В. Иванова
Научный руководитель — С. Г. Баронене

В статье отражены результаты анализа литературы, раскрывающей содержание и теоретическое обоснование понятия направлений воспитания, которые упоминаются в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Цель статьи — показать возможность управленческого самоопределения в интерпретации фокусов воспитательной работы, значимых для концепции и программы развития каждой образовательной организации.

Ключевые слова: стратегия воспитательной работы; направления воспитательной работы
Keywords: strategy of educational work; directions of educational work

Программы развития образовательных организаций имеют не только стратегическое значение. Очень важно, чтобы все направления работы усиливали друг друга и позволяли реализовывать цель организации. В этом случае возникает эффект позиционирования: организация транслирует свои цели ученикам, сотрудникам, родителям, партнерам. Однако зачастую концепции образовательных организаций только повторяют формулировки разных нормативных документов.

Воспитание — отдельный кластер для проектирования разных направлений работы в программе развития любой образовательной организации. Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения [1]. Однако в каждой образовательной организации есть свои социокультурные особенности и специфические задачи для воспитания. Попробуем разобраться, какую «свободу» для управленческого самоопределения воспитательных фокусировок дают нормативные документы.

В настоящее время в стране действует Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее — Стратегия). В соответствии со Стратегией приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [2].

Стратегия предполагает развитие следующих направлений воспитания: гражданское, патриотическое, духовное и нравственное, экологическое. В данном документе изложены основные принципы реализации указанных направлений, однако в Стратегии не раскрыто содержание обозначенных направлений воспитания.

Анализ педагогических исследований и практики воспитания учащихся свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме воспитания и социализации учащихся. Так, например, в журнале «Вопросы образования» с 2014 по 2019 г. было опубликовано 105 статей, затрагивающих тему воспитания.

Одним из значимых направлений воспитания, которое интересует исследователей, является гражданское воспитание. Г. Н. Филонов трактует гражданское воспитание как сложный поликультурный социально-педагогический процесс с целевыми установками на стимулирование личностного потенциала гражданственности, в связи с чем все воспитательные программы следует делать с упором на гражданскую направленность. Гражданственность, по мнению автора, должна проявляться во всех сферах деятельности [13].

Б. Т. Лихачёв определяет гражданское воспитание как важное самостоятельное направление сегодняшнего дня, в основе которого лежит «национальная идея», которая сама вырабатывается естественным путем именно в гражданском воспитании [6].

В словаре по социальной педагогике под гражданским воспитанием понимают «формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным» [11]. Таким образом, гражданское воспитание тесно связано с понятием гражданственности, и оно призвано провести самоопределение человека в обществе.

Далее обратимся к определению понятия патриотического воспитания.

В соответствии с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 30. 12. 2015 № 1493, патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Таким образом, можно говорить о том, что патриотическое воспитание — это система, создающая и упорядочивающая системы смыслов, образов, интерпретации в образовательном процессе. И стержнем этой системы становится ведущая нравственная ценность, обусловливающая постановку цели, содержания, принципов, форм и методов воспитательно-образовательного процесса — ценность патриотизма [7].

Патриотическое воспитание — это процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на формирование патриотического сознания и ценностей, чувств и отношений, убеждений и мотивов служения Отечеству, в условиях усвоения учащимися опыта познавательной деятельности, эмоционально-ценностных отношений и действенно-практического опыта в различных видах патриотически-ориентированной активности в процессе учебной и внеурочной деятельности [5].

Патриотическое воспитание в самом широком смысле — это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и общественных организаций и объединений по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему

Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

В узком смысле исследователи рассматривают патриотическое воспитание как систематическую и целенаправленную деятельность отдельных субъектов патриотического воспитания. Патриотическое воспитание также рассматривается как сложная управляемая система, включающая многообразие взаимосвязанных между собой элементов, внутренних устойчивых связей и отношений объективного и субъективного характера.

Патриотическое воспитание в то же время является специфическим процессом целенаправленного взаимодействия его объектов и субъектов, влияния и воздействия на личность школьника, окружающий коллектив (группу людей), общество в целом [7].

Так, на основании вышеизложенных определений патриотическое воспитание можно определить как систему формирования ценностного отношения к семье, родному краю, истории и культуре своего народа, своему Отечеству.

Важно отметить, что некоторые современные исследователи и практики идентифицируют понятия гражданского и патриотического воспитания. Так, например, по мнению А. С. Гаязова, патриотическое и гражданское воспитание по своей сущности являются однородными, поскольку обращены к одним и тем же понятиям: Отечество, государство, Родина, страна [4]. Г. Н. Филонов, наоборот, выделяет патриотизм как часть феномена гражданственности [13]. Б. З. Вульфов пишет о единстве воспитания гражданственности и патриотизма как о чертах личности, которые проявляются в готовности наиболее полно выразить себя в социальном плане во имя успешного развития страны и своего личностного роста [3].

Также среди направлений воспитания в Стратегии выделено духовное и нравственное воспитание. Примечательно, что в Стратегии это объединенное направление, что подчеркивает смежность этих понятий.

Т. И. Петракова рассматривает духовно-нравственное воспитание как «процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира» [9].

По мнению П. Л. Трошина, нравственное воспитание следует трактовать как процесс взаимодействия, направленный на формирование у детей понятий совести и морали, правил и принципов жизни в обществе, а также развитие благородства, чуткости и уважения. Нравственное воспитание может происходить только как комплексная организация всей жизнедеятельности детей — их взаимоотношений с другими людьми, их свободного времяпрепровождения, их трудовой деятельности [12].

Следует отметить, что данное направление воспитания недостаточно широко освещено в исследованиях. Кроме того, нравственное воспитание зачастую рассматривается только как процесс, а не как система.

Далее рассмотрим понятие экологического воспитания.

С начала развития природоохранного направления в образовании его использовали для воспитания таких качеств личности, как сострадание и любовь к природе, ко всему живому, патриотические, эстетические и поэтические чувства. Это значит, что природоохранное образование оказывало влияние на формирование духовного компонента личности» [14].

Ф. Н. Мухамбетов определяет экологическое воспитание как составную часть нравственного воспитания. Экологическое воспитание, по мнению автора, представляет собой единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой [8].

Н. А. Рыжова дает следующее определение: «экологическое воспитание детей — это непрерывный процесс образования и развития ребенка, направленный на формирование системы экологических представлений и знаний, экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, в ответственном отношении к состоянию окружающей среды» [10].

По определению В. А. Ясвина, экологическое воспитание — это «специальный, целенаправленный, организованный, систематичный, последовательный, планомерный педагогический процесс формирования системы экологических знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, нравственных качеств, который обеспечивает становление и развитие у личности ответственного отношения к природе как к универсальной ценности» [15].

В некоторых вышеизложенных определениях прослеживается связь экологического и нравственного, а также патриотического направлений воспитания. Это лишь подтверждает тот факт, что все направления воспитания, обозначенные в Стратегии, имеют общую цель — развитие высоконравственной личности.

Таким образом, каждое направление воспитания имеет специфические фокусировки. Предполагается, что их единство дает интегральный эффект для развития личности. Однако каждое из направлений создает возможности для интерпретаций и уникальных фокусировок, которые позволяют образовательным организациям точнее связывать воспитательные действия с общей концепцией развития образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19. 09. 2019).
2. Распоряжение Правительства РФ от 29. 05. 2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402 (дата обращения: 18. 09. 2019).
3. *Вульфов Б. З.* Цель и сущность гражданского воспитания // Воспитание гражданина в советской школе / под ред. Г. Н. Филонова. М., 1990. С. 29–35.
4. Гаязов А. С. Формирование гражданина: Теория, практика, проблемы. Челябинск : Факел, 1995. 238 с.
5. *Ёлкин С. М., Косова А. А.* О содержании понятий «Патриотизм» и «Патриотическое воспитание» [Электронный ресурс] // Вестник НовГУ. 2017. № 1 (99). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiy-patriotizm-i-patrioticheskoe-vospitanie (дата обращения: 15. 09. 2019).
6. *Лихачёв Б. Т.* Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. 2007. № 9. С. 60–65.
7. *Мусина В. Е.* Патриотическое воспитание школьников : учеб.-метод. пособие. Белгород : ИД «Белгород», 2013. 156 с.

8. *Мухамбетов Ф. Н.* Экологическое воспитание молодежи [Электронный ресурс] // Философия права. 2010. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-molodezhi (дата обращения: 12. 09. 2019).
9. *Петракова Т. И.* Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики // Педагогика. 2007. № 2. С. 59–68.
10. *Рыжова Н. А.* Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика / Н. А. Рыжова. М. : Карапуз, 2009. 227 с.
11. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 368 с.
12. *Трошин П. Л.* Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 884–887.
13. *Филонов Г. И.* Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. 2007. № 8. С. 38–44.
14. *Чуйкова Л. Ю.* Анализ развития экологического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Астраханский вестник экологического образования. 2011. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-razvitiya-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 17. 09. 2019).
15. *Ясвин В. А.* Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. М. : Смысл, 2005. 186 с.

ВСЕРОССИЙСКИЕ ПРОВЕРОЧНЫЕ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ НОРМАТИВНОЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ БАЗЫ

А. М. Исхаков
Научный руководитель — А. Н. Бакушина

В статье делается обзор нормативной и теоретической базы, раскрывающий главную идею, цель, особенности организации и проведения оценки знаний учащихся, в частности, одного из элементов общероссийской системы оценки качества образования Российской Федерации — Всероссийских проверочных работ (ВПР). Предлагаются определения ключевых для исследования понятий и обозначаются исследовательские вопросы.

Ключевые слова: оценка знаний, общероссийская система оценки качества образования, Всероссийские проверочные работы
Keywords: knowledge assessment, All-Russia assessing system for education quality, All-Russia Assessment Work (AAW)

Для обсуждения проблем проведения проверочных работ с целью оценки знаний учащихся и, в частности, Всероссийских проверочных работ (далее — ВПР) имеет смысл определить ключевые понятия.

Начнем с понятия «оценки знаний» учащихся.

В Большой Советской энциклопедии 1939 г. дается следующее определение понятия «*оценки знаний*». Оценка знаний — это «установление уровня знаний учащихся, которое является важнейшим элементом учета школьной работы». В СССР оценка знаний являлась «*средством борьбы* за высокое качество учебной работы и основой аттестации учащихся». Уже в то время в образовательной практике присутствует понятие «*единая система оценки знаний учащихся*». Однако оно трактуется в той же энциклопедии следующим образом: «существует единая система оценки знаний: в начальной, неполной средней и средней школе — отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо; последние две отметки — непереводные …» [10].

Таким образом, в советской системе образования проверка и оценка знаний учащихся считалась обязательным элементом учета школьной работы ученика с целью повышения качества образования, а единая система оценки подразумевала только единую балльную систему, но не более того.

Российская педагогическая энциклопедия 2002 г. раскрывает понятие «оценка знаний» учащихся, добавляя и «оценку умений и навыков» через «процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, заданными учебными программами. Проверка и оценка знаний, умений и навыков также являются составной частью процесса обучения, осуществляется путем систематического контроля учебной деятельности учащихся и выражается в форме отметки (в баллах) или словесного (оценочного) суждения учителя [6].

Основное отличие в трактовке этих понятий заключается в том, что раньше не проводили оценку умений и навыков учащихся, оценивались лишь знания

ученика, сейчас же оцениваются умения и навыки. Исходя из этого, можно сказать, что оценка знаний, а затем — умений и навыков, т. е. оценка качества обучения уровня подготовки школьников по разным предметам была и есть неотъемлемой частью учебного процесса [11].

Тема проверки и оценки знаний учащихся остается актуальным направлением в развитии национальной образовательной политики и в настоящее время. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ была создана общероссийская система оценки качества образования (далее — ОСОКО), включающая независимые объективные формы оценки и контроля. Цель ОСОКО — совершенствование системы управления качеством образования в России, а также обеспечение всех участников образовательного процесса и общества в целом объективной информацией о состоянии системы образования на различных уровнях и тенденциях ее развития [5].

С 1995 г. Россия начинает участвовать в международных исследованиях: сначала TIMISS, затем в 2000 г. в PISA и с 2011 г. — PIRLS. Результаты национальных исследований качества образования в российских школах, а также вышеуказанные международные сравнительные исследования «подтолкнули» Министерство образования и Рособрнадзор к идее проведения всероссийских проверочных работ с едиными стандартизированными заданиями, направленными на обеспечение единого образовательного пространства на территории всей России и, в конечном итоге, — на повышение качества образования в российских школах.

Процедуры исследований качества образования в части оценивания индивидуальных образовательных результатов обучающихся на федеральном уровне представлены двумя комплексными проектами: Национальные исследования качества образования (далее — НИКО) и Всероссийские проверочные работы (далее — ВПР).

В данной статье нами рассматривается один из элементов общероссийской системы оценки качества образования — Всероссийские проверочные работы.

Главная идея проекта ВПР по замыслу Министерства образования и Рособрнадзора состоит в том, чтобы выработать единые подходы к оценке школьного образования и получить информацию о реальных данных о качестве и результатах обучения, о том, насколько полно учащиеся осваивают знания и навыки, установленные ФГОС общего образования.

По словам Сергея Кравцова, руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования, важно фиксировать не только результаты учащихся, полученные в рамках итоговых экзаменов в 9-х и 11-х классах (ГИА-9 и ЕГЭ-11), но и промежуточные результаты процесса обучения и их динамику [5]. Осуществлять такую промежуточную оценку с целью своевременного выявления пробелов в знаниях учащихся и принятия необходимых мер для их устранения возможно, по мнению главы Рособрнадзора, с помощью Всероссийских проверочных работ, проводимых по всем предметам и во всех классах общеобразовательных организаций страны [12].

Важными особенностями организации и проведения ВПР являются: единые модели проведения процедуры оценки, единые диагностические работы, единые критерии оценивания выполненных работ обучающихся и одновременность проведения работ по всей стране, что должно, по мнению разработчиков проекта, обеспечить единство оценочного пространства

Российской Федерации и прозрачность результатов введения ФГОС общего образования [6].

В соответствии с ежегодным Приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки проводится мониторинг качества подготовки обучающихся общеобразовательных организаций, включающий проведение ВПР [3]. В приказе указаны даты проведения, классы и предметы, по которым будут проводиться проверочные работы. На сайте Федеральной информационной системы оценки качества образования размещены методические рекомендации по проведению ВПР в образовательных учреждениях, в которых описаны действия по выполнению этой процедуры [11].

Существует две модели проведения ВПР:

1. в общеобразовательной организации;
2. на уровне региона или муниципалитета [9].

В первом случае школы проводят ВПР самостоятельно, ученики записывают краткие и развернутые ответы в листах с заданиями, развернутые ответы проверяются учителями той же образовательной организации. Результаты выполнения работ оформляются в первичных баллах и вносятся в систему автоматизированной обработки. Суммарные первичные баллы, набранные учеником, могут быть по желанию образовательной организации или самого обучающегося переведены в отметки по пятибалльной шкале на основании рекомендаций, приведенных в спецификациях измерительных материалов ВПР.

Орган исполнительной власти осуществляет мониторинг хода проведения работ в образовательной организации своего региона и получает доступ к сводным статистическим данным по образовательной организации своего региона.

Что касается второй модели, проведение работы организует орган исполнительной власти — Региональный центр обработки информации (далее — РЦОИ), для обработки результатов используется «бланковая» технология. Обработку кратких ответов, записанных в бланки, осуществляет РЦОИ. Развернутые ответы проверяются экспертами региона, прошедшими инструктаж. Проверка развернутых ответов осуществляется дистанционно с использованием интернет-ресурсов [9].

Впервые ВПР по русскому языку российские школьники написали в 2015 г. Позднее к ним добавились контрольные работы по математике и окружающему миру. Постепенно круг предметов расширялся.

Начиная с 4 класса, каждый год до окончания школы учащиеся пишут ВПР. По замыслу разработчиков ВПР — это испытание должно помочь оценить уровень знаний ученика и качество обучения в разных школах.

Согласно письму о проведении апробации Всероссийских проверочных работ от 25 сентября 2015 г. № 02-435 устанавлено, что проверочная контрольная работа не является государственной итоговой аттестацией и не влияет на итоговые оценки. Тем не менее, ВПР в конце 4 класса с 2016 г. являются обязательными, так же, как ОГЭ после 9 класса и ЕГЭ после 11. В остальных классах среднего звена ВПР не является обязательным мероприятием, и решение о его проведении принимается на уровне школы [9].

Таким образом, из проведенного анализа нормативных и теоретических источников нами было выявлено:

1. ВПР — это контрольные работы по различным предметам, проводимые для школьников всей страны.
2. Организация проведения ВПР предусматривает:

- единое расписание;
- единые тексты заданий;
- единые критерии оценивания.

3. Расписание (сроки проведения, учебные предметы, класс) устанавливается Приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.
4. На современном этапе проведения ВПР действительно соблюдается принцип единообразия в подходах к содержанию оценивания в соответствии с ФГОС общего образования.
5. Для дальнейшего исследования нам предстоит ответить на следующую группу вопросов:

- Являются ли ВПР обоснованной критериальной системой оценивания выполненных учащимися работ?
- Какая оценочная информация по результатам ВПР нужна директорам школ?
- Какие управленческие решения могут приниматься по результатам ВПР и какие решения действительно принимаются в реальной образовательной практике? (Векторы использования результатов ВПР).
- Какие меры поддержки оказываются ученику? Учителю? Образовательной организации?

Предполагается провести эмпирическое исследование в результате анкетирования директоров общеобразовательных школ из различных регионов страны.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 года № 3266-1 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/.
2. Постановление Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/189041/#friends.
3. Приказ от 29. 01. 2019 № 84 Рособрнадзора «О проведении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки мониторинга качества подготовки обучающихся общеобразовательных организаций в 2019 году» [Электронный ресурс]. URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/doc_list/Prikaz_N84_ot_29.01.2019.pdf
4. *Черепанова О. А., Белогубец Я. А.* Всероссийские проверочные работы в региональной системе оценки качества образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2017. № 1 (2). С. 48–54.
5. *Ковалёва Г. С.* Российская система оценки качества образования: главные уроки [Электронный ресурс]. URL: https://pandia.ru/text/79/153/17417.php.
6. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/16/page133.html.
7. Вопросы и ответы о ВПР [Электронный ресурс]. URL: http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/public_council/zasedanie_20170118/zasedanie_20170118_voprosi_i_otveti_o_VPR.pdf.
8. Сайт Федеральной информационно оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://lk-fisoko.obrnadzor.gov.ru/.
9. О проведении апробации Всероссийских проверочных работ. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 25 сентября 2015 года № 02-435 [Электронный ресурс]. URL: http://docs.cntd.ru/document/420306061.

10. Большая Советская энциклопедия. Т. XLIII (1939): Окладное страхование — Палиашвили, стлб. 707–708.
11. *Бим-Бад Б. М*. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 219.
12. Сайт Регионального центра оценки качества и информатизации образования [Электронный ресурс]. URL: https://rcokio.ru/vpr/

МОЛОДЫЕ ПЕДАГОГИ В СОЦИАЛЬНОМ КАПИТАЛЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ

Ю. Ю. Касторнова
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье предложен фрагмент исследования по проблеме удержания молодых педагогов в образовательных учреждениях. Представлены обобщенные данные социограмм двух дошкольных образовательных учреждений Колпинского района Санкт-Петербурга. Прикладная цель исследования — доказать возможность использования модифицированной нами методики «Социометрия» для исследования проблемы адаптации молодых специалистов. Информация, представленная в статье, может быть использована руководителем образовательной организации для удержания молодых педагогов в учреждении.

Ключевые слова: социальный капитал, дошкольные образовательные учреждения, педагогический коллектив, адаптация молодых педагогов, социометрия

Keywords: social capital, preschool educational institutions, teaching staff, adaptation of young teachers, sociometry

Задача обеспечения образовательных организаций общего образования высококвалифицированными и мотивированными специалистами является на сегодняшний момент одним из стратегических направлений развития образования [7]. В этой связи актуальной является проблема адаптации молодых педагогов (к которым мы относим педагогов в возрасте до 30 лет, проработавших в образовательном учреждение до трех лет после окончания вуза) к организации и к профессии, поскольку значительная их часть, изначально ориентированная на работу в школе или в детском саду, покидает образовательную организацию, проработав от нескольких недель до года, что ухудшает кадровую ситуацию в образовательном учреждение, увеличивает количество «возрастных» педагогов, негативно влияет на смену поколений в педагогических коллективах, порождая массу сопутствующих проблем. Можно предполагать, что причина этого явления заключена в проблеме адаптации молодого педагога к профессии и организации. В российских и зарубежных сравнительных исследованиях структуры педагогического состава школ и детских дошкольных учреждений отмечается растущая тенденция к старению кадров [8]. Согласно экспертному докладу НИУ ВШЭ, количество молодых специалистов по всем отраслям социальной сферы с 2015 года увеличилось, а педагогические направления подготовки вновь стали популярными у абитуриентов. Более того, сегодняшние выпускники идут работать в школы, а задача привлечения молодых кадров успешно решается, однако здесь возникает другая проблема — проблема удержания и закрепления молодых специалистов в ДОУ и школе [5].

В последние годы и на федеральном уровне, и в регионах предприняты

серьезные усилия с целью поддержки молодых педагогов, повышения их доходов, организации наставничества, развитие их профессиональных компетенций [10]. Однако для нормального воспроизводства учительских кадров доля «молодых» должна составлять не менее 20% от общего количества учителей. Согласно мониторингам и статистике средняя доля молодых составляет не более 14% к общей численности учительства в целом по России [6].

Можно предполагать, что включенность молодого специалиста в педагогический коллектив образовательной организации будет влиять на «скорость» и качество его адаптации. В этой связи мы выдвигаем гипотезу: плотность контактов молодого педагога в структуре социального капитала образовательной организации позитивно влияет на его адаптацию. И если мы определим плотность контактов молодого педагога в структуре социального капитала образовательной организации, мы сможем спрогнозировать (или предупредить) проблемы, возникающие у молодых педагогов в период их адаптации к организации и профессии. Под социальным капиталом мы будем понимать взаимодействия молодого педагога с представителями коллектива: социальный капитал возникает и увеличивается посредством взаимодействия участников социальных связей. Он создает основу для коллективных действий [1].

Мы проводим апробацию модифицированной методики «Социометрия» Дж. Морено на двух учреждениях дошкольного образования в целях получения реальной структуры внутригрупповых отношений в педагогическом коллективе и определяем место молодых педагогов в данной структуре [12].

Данная информация может быть использована руководителем образовательной организации для удержания молодых специалистов в организации. Когда степень социального участия молодого педагога определена, то проблемы адаптации можно сократить или, возможно, даже предотвратить.

Прикладная цель данной статьи — проинформировать читателя о возможностях использования модифицированной нами методики «Социометрия» для исследования проблемы адаптации молодых специалистов. Если методика валидна, в дальнейшем она может быть использована руководителем организации для организации работы по адаптации молодых специалистов в образовательном учреждении.

В целях измерения социального капитала дошкольных образовательных учреждений мы каждому педагогическому сотруднику и администрации предложили ответить на пять вопросов:

1. К кому из коллег Вы обратитесь за методической помощью по организации и проведению занятия с детьми?
2. К кому из коллег Вы обратитесь за профессиональным практико-ориентированным советом (например, конфликты с родителями и/или воспитанниками, удержание дисциплины в группе, организация праздников и пр.)?
3. К кому из коллег Вы обратитесь за помощью в ситуации любого форс-мажора?
4. Если бы Вам было предложено возглавить группу для разработки инновационного продукта, кого бы из коллег Вы пригласили в свою команду?
5. С кем из коллег Вам было бы приятно провести свободное время?

Вопросы составлены на основании исследования И. А. Богдановой [2]. При ответе на вопросы допускалось от одного до пяти ответов. После чего в программе Gephi были построены социограммы коллектива по каждому из вопросов и общая структура коллектива. В статье мы представляем только обобщенные данные социограммы двух дошкольных образовательных организаций Колпинского района Санкт-Петербурга, но для конкретизации выводов мы интерпретировали социограммы по ответам на каждый из представленных вопросов.

На рис. 1 представлен график общей социограммы по ДОУ № 1 (для соблюдения конфиденциальности номер ДОУ присвоен условно).

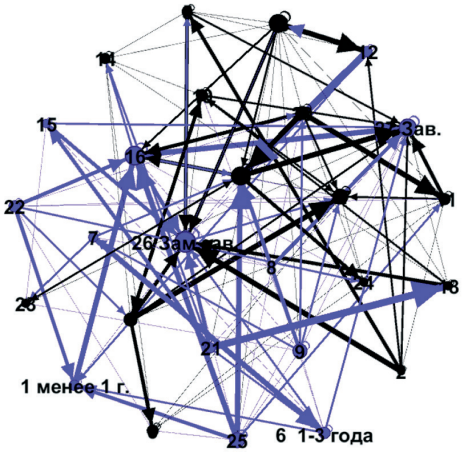


Рис. 1. Общая социограмма ДОУ № 1

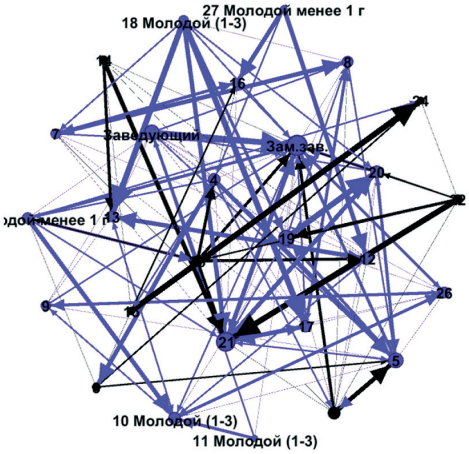


Рис. 2. Общая социограмма ДОУ № 2

На данном графике мы можем «видеть» коллектив, в котором каждый сотрудник включен в социальную сеть. Более крупными кружочками обозначены сотрудники, обладающие наибольшим социальным статусом (доверием) в данной организации, то есть такого педагога выбирают чаще, чем других. Интересно, что в данном образовательном учреждении каждый сотрудник включен в сеть, нет оторванных от коллектива сотрудников, т. е. каждого кто-то выбирает в качестве «доверенного лица» по тому или иному вопросу. Но, при этом, данный коллектив характеризуется очень малым количеством взаимного выбора. Нас интересует позиция молодых педагогов. В данном учреждении два молодых специалиста. Синим цветом выделена сеть, в которую входят молодые педагоги. Мы видим, что молодые педагоги включены в социальную сеть коллектива, находятся в центре и окружены профессиональными связями.

На рис. 2 представлен график общей социограммы по ДОУ № 2 (для соблюдения конфиденциальности номер ДОУ присвоен условно).

Данный коллектив также представлен вполне благополучно с точки зрения взаимодействий по определенным вопросам: отсутствуют сотрудники, оторванные от коллектива. Каждый специалист включен в социальную сеть. Центровой фигурой в данном коллективе является заместитель заведующего и некий педагог, которого выбирают намного чаще других. В данном учреждении пять молодых педагогов. Каждый из них совершает выбор и знает к кому обратиться по тому или иному вопросу, но только двух молодых специалистов выбирают другие члены коллектива, в остальных случаях молодой специалист

совершает выбор, но данный выбор не взаимен. Мы можем предположить, что только двух (из пяти) молодых педагогов «видит» коллектив. При этом все молодые педагоги включены в сеть и могут обратиться за помощью к тому или иному сотруднику.

Мы можем предположить, что молодые педагоги, имеющие прочные профессиональные и социальные связи в коллективе, чувствуют себя комфортно и уверенно в профессии и, наоборот, те педагоги, на которых коллектив не обращает внимания, не планируют оставаться в профессии долгое время. В связи с этим следующий этап исследования будет связан с опросом по выбранной методике самих молодых педагогов на предмет их «самочувствия» в организации и их уверенности в своих профессиональных компетенциях.

Библиографический список

1. *Блок М., Головин Н. А.* Социальный капитал: к обобщению понятия // Вестник Санкт-Петербургского Университета. 2015. Сер. 12. № 4. С. 99–111.
2. *Богданова И. А.* Социальный капитал образовательной организации как ресурс адаптации молодого учителя : выпускная квалификационная работа. Управление образованием. НИУ ВШЭ СПб. 2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.hse.ru/edu/vkr/229226945 (дата обращения: 09. 01. 2019).
3. *Бурдье П.* Формы капитала // Социологическое пространство Пьера Бурдьё [Электронный ресурс]. Режим доступа: bourdieu.name/bourdieu-forms-of-capital (дата обращения: 05. 01. 2019).
4. *Валькова Е. Я.* География представлений об адаптации молодого учителя в России // Управление образованием : сборник статей. Вып. 7 [текст] / под общ. ред. Н. А. Заиченко, С. А. Михеева; Санкт-петербургский филиал нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — Спб. : Скифия-принт, 2018.
5. *Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В.* Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 76–80. Режим доступа: http://e-koncept.ru/2015/95522.htm (дата обращения: 11. 03. 2019).
6. *Заиченко Н. А.* Учительская молодежь в формате «молодой специалист»: Санкт-Петербург и Россия [Электронный ресурс] // Народное образование. 2017. № 8. С. 53–60. Режим доступа: https://publications.hse.ru/articles/212422512 (дата обращения: 08. 02. 2019).
7. *Крисковец Т. Н.* Стратегические основы профессионального карьерного развития учителя [Электронный ресурс] // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012. № 3 (31). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-osnovy-professionalnogo-kariernogo-razvitiya-uchitelya (дата обращения: 08. 05. 2019).
8. *Соколова Н. А.* Факторы и стратегии социально-психологической адаптации молодых педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 7. С. 132–138.
9. *Ушаков К. М.* Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 247–260.
10. *Черникова Е. Г.* Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 8. С. 171–179.
11. Social capital. margaritapoteyeva. Dec 17, 2018. https://www.britannica.com/topic/social-capital (6 января 2019 г.).
12. *Moreno J. L.* Sociometry in relation to other social sciences // Sociometry. 1937. T. 1. № 1/2. C. 206–219.

ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Каюмова
Научный руководитель — О. Г. Прикот

В настоящее время все большее внимание уделяется процессам, связанным с инновационными подходами в системе управления. Данная тенденция касается и практики внедрения проектного управления в муниципальную систему образования, что стало предметом исследования настоящей статьи.

Ключевые слова: проектное управление, муниципальная система образования, приоритетный проект «Образование»

Keywords: project management, municipal education system, priority project «Education»

В методологии управления проектами PRINCE2 «Managing Successful Projects with PRINCE2» сказано: «Проект — это комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений» [15, с. 12]. Английская Ассоциация проект-менеджеров подразумевает под проектом предприятие с четко установленными целями, которое имеет ограничения по времени, бюджету и качеству ожидаемых результатов [15, с. 22]. Клиффорд Ф. Грей, Эрик У. Ларсон в работе «Управление проектами: Практическое руководство» указывают, что проект представляет собой уникальное, комплексное мероприятие, которое имеет ограничения по бюджету, ресурсам, времени, и имеет четкие указания по его выполнению, разработанные для реализации потребностей клиентов [14, с. 45].

Методология проектного менеджмента предполагает разработку, реализацию и развитие проекта как сложной системы, которая воспроизводится и функционирует в динамической внешней среде. Главными элементами проекта является замысел, идея (проблема, задачи), средства их реализации (решения проблемы) и результаты, приобретаемые в процесс реализации проекта [13, с. 32]. Выделяют четыре фазы проекта, которые последовательно чередуются в процессе его жизненного цикла: концепция проекта (формирование замысла (идеи), постановка задач); разработка и подготовка проекта; реализация проекта; окончания проекта. Каждая из фаз, в свою очередь, характеризуется набором более или менее устойчивых элементов и определенной технологией выполнения [2, с. 44–45]. Система управления проектом в деятельности организации может быть представлена, как на рис. 1.

Как видно из рисунка, система управления проектом в целом состоит из решения вопросов организации проекта, где вводной частью является определение целей проекта, сроков исполнения и необходимого бюджета; стандартов предприятия; ресурсов, которые планируется направить в проект, и результаты проекта. В настоящее время методология, методика и практика управления проектной деятельностью продолжают развиваться.

Все больше организаций осознают, что этот раздел менеджмента является основополагающим для реализации стратегии бизнеса [3,с. 55].

Система управления проектом с учетом деятельности организации — это совокупность методических, регламентационных, информационных, технических элементов, формирующих подсистемы, составляющих единое целое, направленных на достижение стратегических целей, выполняющих конкретные задачи в рамках общей миссии компании, непосредственно взаимодействующих между собой и своим окружением на основе методологии проектного управления. Исходя из вышесказанного, управление проектами может быть представлено в виде интегрированной системы, которая состоит из отдельных подсистем, каждая из которых ориентирована на определенный объект управления [5, с. 74].

Рис. 1. Система управления проектом в деятельности организации [4, с. 34]

В современных экономических условиях Российской Федерации очень важно разрабатывать инновационные и действенные подходы к управлению. Данная тенденция касается распределенного и проектного управления. На уровне Российской Федерации 17 июня 2016 г. был создан Совет по стратегическому развитию и приоритетным проектам при президенте Российской Федерации. Основой современной проектной политики России в отношении образования является Национальный Проект «Развитие образования», разработанный во исполнение Указа Президента от 7 мая 2018 г. № 204 [12]. Можно предположить преемственность в ходе реализации федеральных проектов, составляющих Национальный Проект, и определенных в действующей Госпрограмме «Развитие образования в Российской Федерации» [1].

Проектное управление в образовании также достаточно освещено российскими учеными. Так, в своей статье «Методология проектного управления в образовательной деятельности» О. Г. Прикот рассматривает вопросы «фундирования» проектного управления в образовательной организации как нелинейного процесса, одним из концептуальных оснований которого является стадийная теория социального триггера в трактовке М. Голдсмита. В этой статье образовательная организация представлена как феномен со слабыми связями между базовыми организационными процессами, для которого органичны организационные теории Р. Акоффа («циркулярных организаций») и Д. Гараедаги («мультиразумных систем») [8, с. 25–30]. Анализируя статью О. Г. Прикота, можно сделать вывод, что с помощью проектного управления можно вовлечь педагогов и учеников в эти процессы, а также возможно еще большее вовлечение разных субъектов, заинтересованных в реализации национального проекта образования.

Другой автор, писавший по этой проблеме — В. Я. Цветков, в статье «Современные технологии управления — Распределенное управление» описывает распределенное управление на основе применения сетевых систем. Автор раскрывает содержание принципов управления, которые послужили основой формирования распределенного управления, основанного на принципе субсидиарности, на основе применения идеологии киберфизических систем [11, с. 28]. Применительно к нашей теме распределенные методы управления позволяют концентрировать управленческие процессы в области многоцентрического управления и командной деятельности, что актуально для практики внедрения проектного управления в систему образования.

Следовательно, новые направления проектного управления, для реализации национального проекта образования, связаны с необходимостью и возможностью вовлечения педагогов, учеников и других заинтересованных субъектов в эти процессы, а также концентрации управленческих процессов в командной деятельности, с целью реализации национального проекта образования. То есть это направление проектного управления в образовании — реализация дополнительного кадрового ресурса [6, с. 44].

В настоящее время проектный подход является одним из наиболее востребованных методов в управлении муниципальной системой образования [7, с. 54]. На протяжении ряда лет в муниципальной системе образования Надымского района Ямало-Ненецкого автономного округа реализуются проекты, позволяющие сосредоточить человеческие, материальные, финансовые ресурсы на решение актуальных задач. Организационная структура управления проектной деятельностью в образовании Надымского района показана на рис. 2.

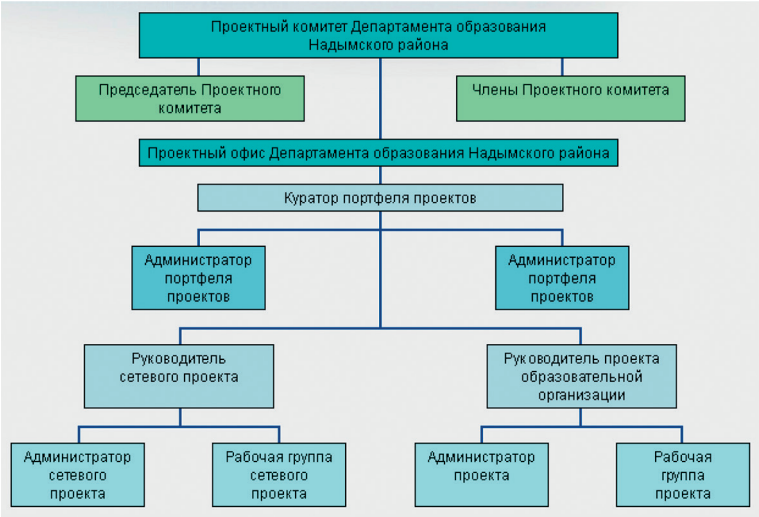


Рис. 2. Организационная структура системы управления проектной деятельностью в системе образования Надымского района [16]

Нормативно-правовой базой такой деятельности в муниципальном образовании Надымского района являются [16]:

1) Приказ от 01. 11. 2018 № 1147 «Об организации проектной деятельности в системе образования Надымского района с 2018/2019 учебного года».

2) Приказ от 03. 09. 2018 № 906 «Об утверждении положения об организации проектной деятельности в системе образования Надымского района».

Команда специалистов Департамента образования и подведомственных образовательных учреждений (161 чел.) разработала модель проектного управления на период 2018–2020 гг. На основе коллективного мнения определены четыре портфеля, определяющие приоритеты развития муниципальной системы образования: цифровизация образования, качественное обучение и воспитание, профессиональная ориентация [10, с. 28]. Портфели проектов развития в муниципальном образовании Надымского района показаны на рис. 3.

Рис. 3. Портфели проектов развития в муниципальном образовании Надымского района [16]

Целью проектного управления определено формирование конкурентоспособного выпускника в контексте требований общества и экономики России, ЯНАО и муниципального образования Надымского района, посредством насыщения образовательной среды новым содержанием, направленным на сквозные целевые векторы успеха. К задачам реализации портфелей проектов развития в муниципальном образовании Надымского района можно отнести [16]:

— умение определить проблемную зону, зону развития, ставить и достигать определяемые задачами цели;
— способность предлагать нестандартные решения стоящих задач;
— способность проявлять высокие морально-нравственные качества;
— умение работать в команде на разных ролях [9, с. 38].

К таким портфелям проектов в муниципальном образовании Надымского района относятся: модернизация учебного процесса посредством совершенствования педагогических приемов обучения; преобразование воспитательной системы; формирование современной инфраструктуры образовательной среды; совершенствование системы профессиональной ориентационной работы [10, с. 41].

В 2018 г. Департамент образования Надымского района от локального применения проектного метода управления перешел к его системной реализации. Обязательным условием на первоначальном этапе разработки проекта является согласование матрицы проекта командами образовательной организации, Департамента образования, Администрации муниципального

образования «Надымский район». Проводится горизонталь: от ожидаемого результата до постановки цели в разрезе задач через мероприятия и показатели эффективности. Это позволяет на начальной стадии определить правильный вектор развития проекта и исключить ошибки планирования механизма реализации. Члены команды распределяют функционал, детализируют задачи и предполагаемый результат, формируют нормативно-правовую составляющую, описывают имеющийся опыт, определяют необходимое современное оборудование, составляют сметы расходов и т. д. Содержательная часть проекта проходит профессиональную оценку коллег (взаимообмен, работают имеющиеся экспертные группы) либо независимую оценку членами общественного совета при Департаменте образования [16].

В течение 2018 г. с проектными командами проведены четыре форсайт-сессии, девять проектных сессий по технологии «Шаг», обсуждены промежуточные итоги реализации сетевых проектов на заседаниях проектного офиса (декабрь 2018 г., март 2019 г.). Департамент образования на своем официальном сайте создал раздел «Проектная деятельность» [16]. Первый год системной работы в проектном управлении дал положительные результаты:

— получил развитие опыт разработки проектов на уровне образовательных организаций, в том числе сетевых;
— отработаны отдельные механизмы организации управления сетевыми проектами (на организационном уровне: формирование проектных команд, ориентация на лидера; в плане координации трудовых ресурсов: осознание роли мотивирующих факторов, проведение заседаний проектных офисов, сетевых мероприятий и др.);
— отработан мобильный механизм модернизации образовательных условий (образовательная или воспитательная проблема — потребность — отбор оборудования, способного решить проблему — закупка — механизмы эффективного использования);
— обучены участники проектных команд по приоритетным направлениям, важным для дальнейшего развития системы: по дивергентному обучению, по обучению игре в шахматы, по подготовке детей к сдаче ГТО, по консультированию родителей по вопросам психологического сопровождения и др.;
— появились новые события, современные, актуальные и востребованные участниками образовательного процесса (акции с родителями, чемпионаты, интерактивная стена «сегодняшний интересный урок» и др.);
— инициированы формы «информационной открытости» в процессе реализации проектов (сайт, муниципальные СМИ и др.);
— повысилась включенность общественности в процесс управления образованием.

Таким образом, проектное управление, по большей части, влечет за собой достаточно благоприятные последствия для Надымского района в современных условиях. Так, рассматривая практику внедрения проектного управления в муниципальную систему образования на примере Надымского района, следует обозначить перспективы его развития и внедрения в системе образования этого района [16]:

1. Выделение отдельного портфеля «Лаборатория учительского профессионализма».

2. Ориентация проектов на задачи, определенные в приоритетных национальных проектах «Образование».
3. Формирование и реализация системы стимулирования и мотивации.

Рассматривая практику внедрения проектного управления в муниципальную систему образования Надымского района, можно сделать вывод, что ранее не было стимулов и драйверов заинтересованности в реализации таких процессов, были ограничения по ресурсам для развития таких систем образования. Это объясняется, с одной стороны, отсутствием четко сформированной стратегии развития, с другой стороны — неэффективностью использования человеческих ресурсов. А также отсутствием механизма и инструментов для реализации. Совершенствование проектного управления в Надыме привело к появлению уникальных результатов, которые заключаются в появлении дополнительного ресурса для реализации проекта образования — кадрового ресурса. Описанный в статье уникальный результат формирование дополнительного кадрового ресурса может стать таким дополнительным драйвером для реализации национального проекта образования, и возможностей исполнения такого проекта в регионах России. Важным в осуществлении проектного управления в области образования является правильная расстановка приоритетов организации проектной деятельности с использованием кадровых ресурсов, чему, по нашему мнению, может способствовать полученный уникальный результат проектного управления в Надыме — создание 26 реально включенных в настоящее время в реализацию региональной составляющей национального проекта «Образование» проектных команд муниципального и институционального уровней. Определение методологических и организационных оснований появления нового драйвера развития муниципальной системы образования, связанного с командной работой и заинтересованностью стейкхолдеров системы в ее дальнейшем совершенствовании – вот основной результат представленного в статье исследования.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 26. 12. 2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/
2. *Балашов А. Н., Мироненко Н. В., Холодов В. А., Борисов А. С.* Нормативно-правовое регулирование внедрения проектного управления в сфере государственного управления: региональный аспект // Среднерусский вестник общественных наук. 2016. Т. 11, № 4. С. 117–126.
3. *Бэгьюли Ф.* Управление проектом / Пер. с англ. В. Петрашек. М. : ФАИР-Пресс, 2012. 208 с.
4. *Верховская Я. И., Прикот О. Г.* Профессиональное взаимодействие менеджеров образовательной организации в контексте методологии управления знаниями // Профессионализм учителя как условие качества образования : сборник научных трудов IV Международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISAAT-2018. Часть 1. С. 83–90.
5. *Дитхелм Г.* Управление проектами. Т. 1: Основы / Пер. с нем. СПб. : Бизнес-пресса, 2004. 389 с.
6. *Ильина О. Н.* Методология управления проектами: становление, современное состояние и развитие : монография / О. Н. Ильина. М. : ИНФРА-М : Вузовский учебник, 2016. 208 с.
7. *Игнатова А. М.* Применение проектного метода в государственном управлении современной России // Маркетинг MBA. Маркетинговое управление предприятием. 2016. № 1. С. 176–189.

8. *Прикот О. Г.* Методология проектного управления в образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). С. 25–30.
9. Управление проектами: Основы профессиональных знаний, Национальные требования к компетенции специалистов / под науч. ред. В. И. Воропаева. М. : Проектная Практика, 2015. 255 с.
10. Управление проектом. Основы проектного управления : учебник / под ред. проф. М. Л. Разу. М. : КНОРУС, 2016. 768 с.
11. *Цветков В. Я.* Современные технологии управления — Распределенное управление [Электронный ресурс]. URL: https://sovman.ru/article/7602/
12. Национальный проект «Образование» // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/.
13. Project Management Institute. Руководство к Своду знаний по управлению проектами. Четвертое издание (Руководство PMBOK®). США, Ньютаун сквер: Издательство Project Management Institute, Inc., 2008. 463 с.
14. Rational Unified Process. Методология и технология [Электронный ресурс]. URL: http://www.cmcons.com/rup.htm.
15. PRINCE2 «Managing Successful Projects with PRINCE2» [Электронный ресурс]. URL: https://www.axelos.com/store/book/managing-successful-projects-with-prince2-2017.
16. Администрация муниципального образования Надымский район // Проектная деятельность [Электронный ресурс]. URL: http://www.nadymedu.ru/7/87/

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ЛОВУШЕК В СИСТЕМЕ ОПЛАТЫ ТРУДА В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

М. И. Койвунен
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье раскрывается сущность понятия «институциональная ловушка» в контексте постсоветского реформирования системы оплаты труда педагогов общеобразовательных учреждений. Приводится классификация признаков проявления институциональных ловушек. Выявляются ключевые факторы их формирования в системе оплаты педагогического труда.

Ключевые слова: факторы, институциональная ловушка, система оплаты труда, педагоги, общеобразовательные учреждения

Keywords: factors, institutional trap, wage system, teachers, educational institutions

Необходимость оптимизации расходов в бюджетной сфере (в том числе в сфере образования), возникшая в 1990-х гг., послужила стимулом к реформированию моделей оплаты труда их работников. Каждая из заменяющих друг друга постсоветских моделей оплаты педагогического труда (Единая тарифная сетка, Новая система оплаты труда, механизм эффективного контракта) в определенный момент прекращала отвечать целям развития образования, и отмечалось расхождение «должного» (нормативного подхода к реформированию) и «сущего» (реальной ситуации в образовательных учреждениях).

Подобный дисбаланс привел к тому, что система оплаты педагогического труда в общем образовании стала неэффективной устойчивой нормой, т. е. институциональной ловушкой (дефиниция, предложенная В. М. Полтеровичем) [9]. В качестве признаков этого феномена В. М. Полтерович в своих работах выделяет факторы, влияющие на образование институциональной ловушки (фундаментальные, организационные, социетальные) и эффекты, ее поддерживающие (координации, сопряжения, инерции, обучения). Применительно к системе оплаты труда педагогов общего образования фундаментальные факторы связаны с макроэкономическими характеристиками и ресурсно-технологическими возможностями финансирования моделей оплаты труда. Организационные факторы определяют нормативно-правовую базу, регламентирующую реформирование постсоветской системы оплаты педагогического труда, социетальные факторы — взаимодействие между учителями и другими субъектами образовательной деятельности непосредственно в процессе нормообразования.

В ходе реализации государственной политики, направленной на оптимизацию системы оплаты педагогического труда, возникают противоречия, обнаруживающие себя на всех уровнях управления: федеральном, региональном, муниципальном (районном), а также на уровне образовательной организации.

На федеральном уровне — это недостаточность бюджетных средств для проведения оптимизационных процедур с существенной разницей между первоначально заявленным объемом финансовых средств и фактических расходов на реализацию механизма эффективного контракта (табл.).

Таблица

Первоначальная и фактическая оценка расходов на реализацию механизма эффективного контракта в системе образования (2011–2018 гг.)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Первоначальная оценка уровня расходов, необходимых для реализации механизма эффективного контракта, % ВВП	1,23	1,65	1,71	1,74	1,76	1,78	1,77	1,79
Оценка фактических расходов на реализацию механизма эффективного контракта, % ВВП	0,97	1,05	1,16	1,14	1,14	1,14	Нет данных	

Источник: [10]

Согласно оценке НИУ ВШЭ, в основу которой легли официально опубли-кованные данные федеральной службы государственной статистики, увеличение расходов на реализацию эффективного контракта в образовательной сфере с 2011 г. происходило медленнее, чем планировалось. Недостаточность бюджетных средств была связана с рядом проблем: ухудшением экономической ситуации в стране в 2013–2016 гг. (на фоне более позитивной прогнозируемой ситуации в процессе планирования реформы системы оплаты труда бюджетных работников), приоритетным финансированием российского силового блока и дефицитом Пенсионного фонда РФ [10].

В отношении регионального и муниципального уровней — это дисбаланс между региональными (муниципальными) бюджетами, выделяемыми на модернизацию системы оплаты труда в общем образовании.

Согласно Федеральному закону от 22. 08. 2004 г. № 122-ФЗ [7] ответственность за бюджеты общеобразовательных школ была передана соответствующим субъектам РФ. При этом объемы финансирования региональных систем образования в модели нормативного подушевого финансирования существенно различались и различаются [8].

На уровне образовательных организаций — это препятствование оптимизационным процедурам традиционных институтов (образовательных учреждений) в силу отсутствия у их руководителей необходимых компетенций в работе с бюджетами, сметами, штатным расписанием и пр.

Вопросы финансирования постсоветской реформы системы оплаты труда педагогов общеобразовательных организаций, относящиеся к макроэкономической среде, мы рассматриваем в качестве фундаментальных факторов нормообразования (принимая за неэффективную устойчивую норму систему оплаты педагогического труда). Проблемы низкого профессионального уровня руководства образовательных учреждений общего образования в части реализации кадровой политики, влияющие на психологический климат в коллективе, горизонтальное и вертикальное доверие в школе, мы относим к социетальным факторам нормообразования.

А в качестве организационных факторов нормообразования мы выделяем нормативно-правовые документы федерального, регионального и локального

уровней (в образовательных учреждениях), регламентирующие процедуру оплаты педагогического труда. На федеральном уровне для Единой тарифной сетки это было Постановление Правительства РФ «О дифференциации в уровнях оплаты труда бюджетной сферы на основе Единой Тарифной Сетки» [3], для Новой системы оплаты труда — Модельная методика формирования системы оплаты труда и стимулирования работников государственных образовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных образовательных учреждений, реализующих программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования [1], для механизма эффективного контракта — Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [4], План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [2] и Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг. [5]. На основании федеральных документов регионами разрабатывались методические рекомендации с примерными показателями оценки педагогического труда, которые, как подразумевалось, должны были стать основой для формирования соответствующей локальной документации. Однако согласно экспертам Института образования НИУ ВШЭ, около половины субъектов РФ вместо того, чтобы предложить свои уникальные критерии эффективности, использовали распространенные формулировки из трудового законодательства: «за стаж», «за интенсивность работы», что повлекло за собой некий формализм в разработке соответствующей внутришкольной документации.

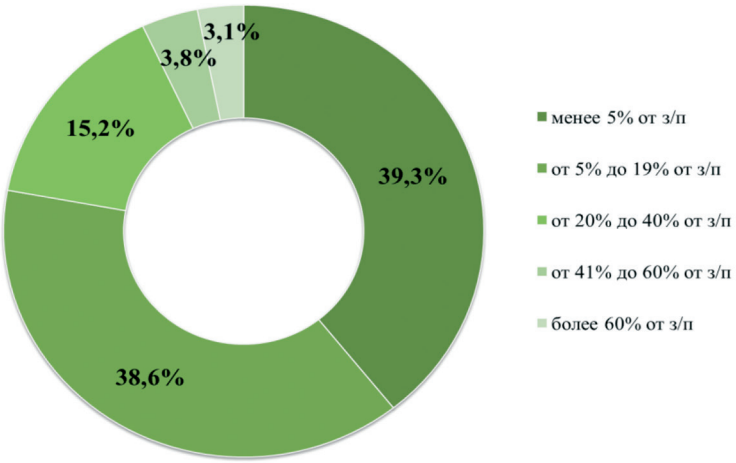


Рис. 1. Представления педагогов о доле стимулирующих выплат в их заработной плате

В целях исследования эффективности реализации системы оплаты труда педагогов в постсоветский период нами были проведены: анкетирование педагогов (апрель–июнь 2019 г.) и интервью с директорами общеобразовательных организаций (июль–сентябрь 2019 г.). В анонимном опросе педагогов (с помощью онлайн-сервиса Google Forms) приняли участие 983 респондента из 46 регионов РФ; в интервью — директора семи образовательных учреждений общего образования Василеостровского, Красносельского, Петроградского и Пушкинского районов Санкт-Петербурга (исследованы все «типы» общеобра-

зовательных организаций: лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов и обычные общеобразовательные школы).

На рис. 1 представлены результаты опроса педагогов российских школ о доле стимулирующих выплат в их заработной плате.

Приведенные эмпирические данные отражают представления педагогов о том, что, по их мнению, реально произошло в системе оплаты труда уже в «эпоху эффективного контракта»: сместился акцент в оплате труда педагогов на гарантированную часть заработной платы (у 77,9% респондентов стимулирующие выплаты составляют не более 19% от общей суммы заработка) и, как следствие, школы ушли от персонификации оплаты педагогического труда в связке с результатами этого труда.

Это может свидетельствовать о квази-эффективности реализуемого с 2013 г. механизма эффективного контракта (одной из целей которого было повышение прозрачности оплаты педагогического труда и его зависимости от результатов деятельности) в силу недостаточности его финансирования из государственного бюджета. В качестве подтверждения также выступают результаты интервью с директорами общеобразовательных учреждений, отмечающими наличие в современных реалиях так называемого «…сдерживающего фактора формирования стимулирующего компонента заработной платы педагогов…», который выражается в государственном контроле над строгим равенством средней заработной платы учителя в ш коле и средней заработной платы в экономике региона. Необходимость выполнения майского указа Президента РФ [6] в условиях недостаточности бюджетных средств для финансирования процедуры внедрения и реализации механизма эффективного контракта привела к невозможности превышения среднего уровня учительской заработной платы над средним уровнем оплаты труда в экономике соответствующего региона. В итоге получился «… не эффективный контракт, а эффективная игра с заработной платой».

Наличие подобных финансовых ограничений повлияло на уровень доверия педагогов общеобразовательных организаций к механизму эффективного контракта (рис. 2).

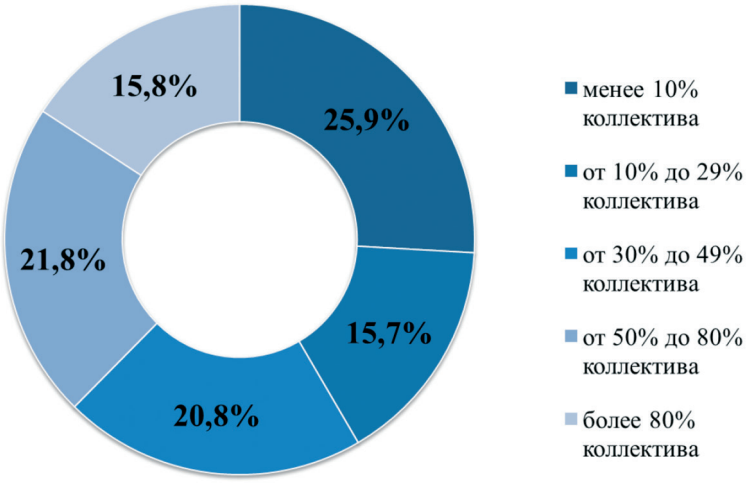


Рис. 2. Уровень доверия педагогов школы к механизму эффективного контракта

Согласно данным опроса российских учителей, большинство респондентов (62,4%) отметили невысокий уровень доверия (менее 50%) педагогического корпуса их школ к внутришкольной системе распределения стимулирующих выплат педагогам (в контексте концепции эффективного контракта). Высокий уровень недоверия, в свою очередь, может быть вызван низкой степенью включенности педагогов в обсуждение внутришкольной системы оплаты их труда (рис. 3). Согласно данному графику, лишь 46,2% респондентов в той или иной степени принимали участие в обсуждении механизмов оплаты педагогического труда в школе. Столь низкий уровень вовлеченности коллектива, по мнению опрошенных директоров школ, может свидетельствовать о недостаточно высоком управленческом уровне (в том числе, невысоком уровне оценочной культуры) современных руководителей общеобразовательных учреждений, избегающих открытого обсуждения с трудовым коллективом внутришкольной системы оплаты педагогического труда.

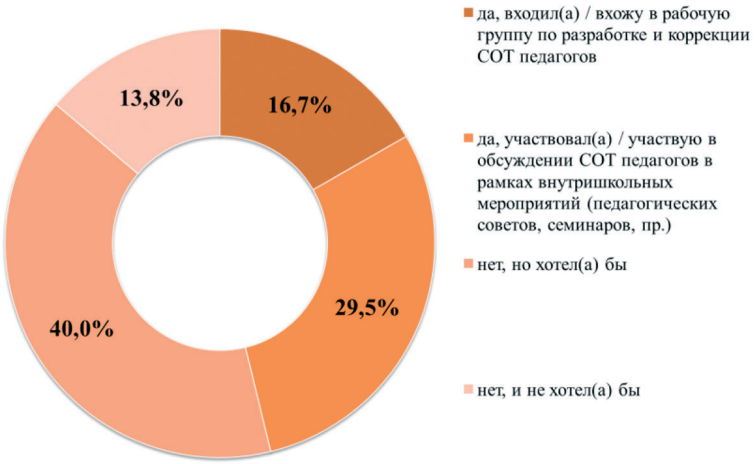


Рис. 3. Участие педагогов в обсуждении внутришкольной системы оплаты педагогического труда

В ходе проведенных в 2018 г. исследований постсоветской трансформации трудовых отношений с педагогами нами была выявлена ориентация государственной образовательной политики на усиление персонализации оценивания педагогического труда (через оплату по «персональному результату») при переходе от Единой тарифной сетки к Новой системе оплаты труда и, впоследствии, к концепции эффективного контракта [11]. По результатам интервью с директорами школ разных типов, проведенных летом–осенью 2019 г., можно констатировать, что персонализация оплаты труда педагогов эффективна при обеспечении механизма «открытого формирования» заработной платы. В этом случае персонализация не разрушает комфортный рабочий климат в коллективах и благотворно влияет на мотивацию педагогов.

Вместе с тем, ответы педагогов на вопрос «Как изменилось реальное положение дел в Вашей школе с введением механизма эффективного контракта?» (рис. 4) дают следующий результат (в опросе приняло участие 983 респондента: 71 чел. — апрель 2019 г., 912 чел. — май–июнь 2019 г.): 45% респондентов ответили, что прозрачность показателей стимулирования педагогической деятельности не изменилась, а 20% отметили ее ухудшение; 55% учителей указали на статичность психологического климата в педагогическом коллективе, а 24% — на его осложнение.

Рис. 4. Мнение педагогов об изменении реального положения дел в школе с введением механизма эффективного контракта

При этом каждый второй (46%) указывает на повышение требований к педагогу со стороны администрации школы и увеличение отчетности, что свидетельствует, вероятно, об усложнении процедуры оценки работы учителя и расхождении нормативного и позитивного подходов к реформированию системы оплаты педагогического труда.

Таким образом, на основании проведенных исследований эффективности постсоветского реформирования моделей оплаты педагогического труда можно утверждать, что ключевыми факторами, влияющими на формирование в системе оплаты труда педагогов институциональных ловушек, являются фундаментальный и социетальный.

При изначальном выборе неверной траектории реформы, каждая последующая трансформация лишь усиливает ее неэффективность, что в конечном итоге приводит к кризису экономики. Устранению системных кризисов в системе образования способствует государственная политика, ориентированная на выявление институциональных ловушек (с учетом коррекции фундаментальных и социетальных нормообразующих факторов) и «мягкий» выход из них. А прогнозирование рисков возникновения институциональных ловушек и их избегание, являясь важными этапами подготовки любой реформы (в том числе реформы системы оплаты труда в общем образовании), содействуют повышению экономической эффективности государства.

Библиографический список

1. Модельная методика формирования системы оплаты труда и стимулирования работников государственных образовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных образовательных учреждений, реализующих программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования: [утв. Министром образования и науки РФ 22 нояб. 2007 г.] [Электронный ресурс]. Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/730.
2. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: [распоряжение Правительства РФ от 30. 04. 2014 г. № 722-р] [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/05/08/nauka-site-dok.html.
3. Постановление Правительства РФ от 14.10.1992 г. № 785 «О дифференциации в уровнях оплаты труда бюджетной сферы на основе Единой Тарифной Сетки» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_45674.
4. Постановление Правительства РФ от 15. 04. 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html.
5. Распоряжение Правительства РФ от 26. 11. 2012 г. № 2190-р «О программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/04/oplata-site-dok.html.
6. Указ Президента Российской Федерации от 07. 05. 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» // Российская газета. 2012. № 5775. С. 7.
7. Федеральный закон от 22. 08. 2004 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов “О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/12136676/#ixzz5yadtSDfl.
8. Анализ нормативного подушевого финансирования общего образования в субъектах Российской Федерации / И. В. Абанкина, М. Ю. Алашкевич, В. А. Винарик, П. В. Деркачев, М. В. Меркулов, С. С. Славин, Л. М. Филатова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М. : НИУ ВШЭ, 2016. 64 с.
9. *Полтерович В. М.* Институциональные ловушки и экономические реформы [Электронный ресурс] / Российская экон. школа. М., 1999. 37 с. – Режим доступа: http://cemi.rssi.ru.
10. Эффективный контракт для профессионалов социальной сферы: тренды, потенциал, решения. Экспертный доклад [Текст] / отв. ред. Я. И. Кузьминов, С. А. Попова, Л. И. Якобсон; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М. : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2017. 141 с.
11. *Койвунен М. И.* Трудовые отношения с педагогами: границы применения понятий // Управление образованием : сборник статей. Вып. 7 [Текст] / под общ. ред. Н. А. Заиченко, С. А. Михеева; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». СПб. : Скифия-принт, 2018. С. 62–67.

ПОНЯТИЕ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

О. С. Корниенко
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

В статье представлены результаты анализа литературы, отражающей разные подходы к пониманию сущности инклюзивного образования и, соответственно, путей его реализации в научных исследованиях и нормативно-правовых актах.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, гетерогенная образовательная среда

Keywords: inclusive education, special educational needs, limited health, heterogeneous educational environment

На современном этапе развития системы образования России практика инклюзии может рассматриваться как образовательная инновация. Законодательные механизмы регламентируют реализацию инклюзивного образования на всех его уровнях. Однако разные подходы к пониманию сущности инклюзивного образования и теми категориями обучающихся, которые сегодня должны быть охвачены данным видом образования, порождают противоречие между подходами к его реализации.

Развитию инклюзивного подхода в обучении способствовало принятие ряда нормативных документов и правовых актов международного уровня.

Инклюзия (с англ. *inclusion* — включение, добавление, прибавление, присоединение; франц. *inclusif* — включающий в себя, от лат. *include* — заключаю, включаю) или включенное образование — термин, который используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [4].

В «Конвенции ООН о правах ребенка» от 20 ноября 1989 г., принятой Генеральной Ассамблеей ООН и утвержденной Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г., понятие «инклюзия» рассматривается как право «неполноценного в умственном и физическом отношении ребенка» на «полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества» [8].

Официально термин «инклюзия» введен в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, которая была принята при широком международном представительстве (300 участников, 92 правительства, 25 международных организации) и содержит следующее обращение ко всем правительствам:

— каждый ребенок имеет право на образование и должен иметь право получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
— каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
— необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих потребностей и возможностей;
— лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к получению образования в обычных школах, которые должны создавать им условия на основе педагогических подходов, ориентированных, в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей;
— обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наилучшим средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в социуме, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и рентабельность системы образования [10].

В концепцию программы ЮНЕСКО «Образование для всех» включена задача устранения расовых, культурных, социальных и интеллектуальных барьеров при обучении различных групп населения. В частности, программа акцентирует внимание на вопросах обучения детей инвалидов в социуме и подготовке высококвалифицированных кадров для данной категории детей [7].

На всемирном форуме по образованию в Дакаре в 2000 г. была принята рамочная концепция действий в отношении наиболее полного и современного подхода, позволяющего реально обеспечить «образование для всех к 2015 г.». В документе сказано, что инклюзивно-ориентированные образовательные учреждения — это «самый эффективный метод борьбы с дискриминацией в образовании, инструмент построения по-настоящему инклюзивного общества и предоставления образования для всех детей» [5].

Таким образом, за рубежом образовательная инклюзия понимается не только как способ преодоления сегрегации детей, имеющих существенные проблемы в развитии, но как путь преодоления социальной эксклюзии, то есть исключения определенных групп граждан, детей и взрослых, из общего потока общественной жизни.

Развитию инклюзивного образования в Российской Федерации способствовала ратификация «Конвенции о правах инвалидов» 3 мая 2012 г.

Далее Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятый 29 декабря 2012 г., вводит в российское образовательное пространство два принципиально новых для нашего общества понятия: инклюзивное образование и особые образовательные потребности (ООП). Понятие «инклюзивное образование» рассматривается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [12].

Определение сущности инклюзивного образования и соотношении понятий инклюзии и интеграции описано в работах С. В. Алехиной, М. Н. Алексеевой, Е. Л. Агафоновой. Под инклюзивным (включающим) образованием авторы предлагают понимать «процесс развития общего

образования, который подразумевает доступность образования для любого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями» [1].

Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутепова в своих исследованиях определяют инклюзивное образование как «вовлечение в образовательный процесс каждого ученика с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям; удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий» [2].

Очевидно, что в контексте данных подходов инклюзия может приниматься как факт того, что нормальное развитие не является среднестатистической нормой, а удовлетворение особых образовательных и личностных потребностей «особенных» детей, создание для них системы поддержки и адекватных образовательных условий возможно в общеобразовательной среде на любой ступени общего образования.

Базовыми принципами формирования инклюзивного образования, по мнению И. Е. Авериной, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Т. П. Дмитриевой, М. Л. Семенович, являются следующие: (1) все участники образовательного процесса должны принимать философию инклюзии; (2) на каждом возрастном этапе приоритетными являются социальная адаптация ребенка, развитие практических и коммуникативных компетенций; (3) направленность на профилактику и преодоление искусственной изоляции семьи ребенка с особыми образовательными потребностями [11].

Традиционно в специальной педагогике человек с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как индивид, который имеет физические и (или) психические недостатки и требующий создания особых условий для получения образования. Инклюзивная среда призвана моделировать условия, которые учитывают особые образовательные потребности людей с ограниченными возможностями здоровья [3].

На сегодняшний день в Российской Федерации применяются следующие подходы в образовании детей с ОВЗ:

– дифференциальное образование детей с ОВЗ в коррекционных (специальных) учреждениях I–VIII видов (коррекционные классы общеобразовательных школ);

– домашнее обучение (при домашнем обучении очень не хватает общения со сверстниками);

– дистанционное обучение — комплекс образовательных услуг, предоставляемых детям-инвалидам с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.);

– инклюзивное образование — процесс обучения, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

В 2010 г. в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» поставлена задача, решение которой должно привести к тому, что «в любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации» [9]. Содержание данного документа можно интерпретировать как попытку отойти от

традиционного понимания о том, что инклюзиное образование — только для детей-инвалидов или детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2017 г. на базе ВШЭ Санкт-Петербург было проведено исследование по проблеме увеличения степени гетерогенности образовательной среды, в ходе которого была полностью доказана гипотеза о том, что «вне зависимости от типа учреждения общего образования (школа или детский сад), представления педагогов, руководителей и специалистов о детском контингенте инклюзивного образования будут связаны с работой с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и не будут включать в контекст инклюзии детей-мигрантов и талантливых детей. Обе группы респондентов определяют инклюзивное образование как совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья и не включают туда детей-мигрантов и одаренных детей» [6].

По итогам данного исследования Н. А. Заиченко и И. В. Сапуновой было сформулировано расширенное понятие «инклюзивное образование», под которым «предлагается понимать не только включенность в среду детей с особенностями (ограниченными возможностями) здоровья, но и образование одаренных детей, детей-мигрантов (инофонов), то есть тех, кто по какому-либо признаку отличается от других» [12].

Исходя из данного подхода к пониманию инклюзии, становится очевидной необходимость формирования новых компетентностей у педагогов, разработки программ повышения квалификации и переподготовки педагогов и руководителей образовательных организаций для успешной реализации образовательного процесса с учетом инклюзивной образовательной среды (гетерогенности контингента).

Таким образом, многие практические вопросы создания инклюзивных образовательных учреждений еще только предстоит решить, поскольку обеспечение организации инклюзивного образования в его расширительном понимании необходимы определенные ресурсы, специфицированные на каждую гомогенную группу детей, включенных в общую гетерогенную группу.

Библиографический список

1. *Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2001. № 1: Инклюзив. С. 83–92.
2. *Волосовец Т. В., Казьмин А. М., Ярыгин В. Н., Кутепова Е. Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании. М. : Мозаика-Синтез, 2011.
3. *Воронич Е. А.* Сущность инклюзивного подхода в образовании // Периодический журнал научных трудов «ФЭН-НАУКА». –2013. № 1 (16). С. 17–20.
4. Webster's New Unabridged Universal Dictionary, 1994.
5. Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000).
6. *Заиченко Н. А., Сапунова И. В.* Гетерогенность и инклюзия в представлениях педагогов и руководителей образовательных организаций // Инклюзия в образовании. 2018. Т. 3, № 2 (10). С. 56–73.
7. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960).
8. Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989).

9. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Пр-271 опубл. 04. 02. 2010. Указ Президента [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/1450.
10. Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания,1994).
11. *Семаго М. М.* Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого-медико-педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 50–58.
12. Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации ФЗ№273 от 29. 12. 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 25. 03. 2019).

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Н. И. Кочубей
Научный руководитель — Л. С. Илюшин

Изменения, происходящие в управленческих форматах в современном бизнесе, не могут не затрагивать и социальную сферу, в т. ч. управление в системе образования. Чем сложнее будут становиться в дальнейшем процессы управления, тем чаще будут востребованы методики командной работы. В статье рассматриваются различные подходы к понятию «команда». На основе анализа литературы выделены три основных подхода отечественных и зарубежных авторов к понятию «управленческая команда».

Ключевые слова: команда, управленческая команда, образовательная организация
Keywords: team, management team, educational organization

Цель статьи: сравнить разные подходы к определению «команды» и «управленческой команды» для формирования рабочего определения управленческой команды образовательной организации.

Управленческая команда отражает специфику управления, сущность, стабильность, а также эффективность деятельности организации. Однако в отечественной науке понятия «команда», а тем более «управленческая команда» пока недостаточно изучены. Для нас представляют непосредственный интерес управленческие команды в образовательных организациях, т. к. именно деятельность образовательных организаций в последнее время все чаще связана с решением нестандартных ситуаций и действиями административного характера, которые должны быть эффективными.

Многие организации на современном этапе создают управленческие команды, которые являются носителями креативного мышления и творческого преобразования, требуют преобразования всей кадровой политики организации и построения оперативной системы управления персоналом. В связи с этим на сегодня является актуальным вопрос об эффективности работы управленческой команды и в образовательной организации. Для этого необходимо прояснить характеристики и сравнить разные подходы к определению управленческой команды.

Нами были проанализированы статьи отечественных и зарубежных авторов, в которых мы не обнаружили существенных различий подходов к определению управленческих команд. В аспекте теории командного менеджмента наиболее заметны модели командных ролей М. Р. Белбина [3] и баланса управленческих функций И. Адизеса [1].

Анализ литературы позволяет составить представление о командах преимущественно в бизнес-организациях, механизмах их формирования и развития, о некоторых условиях и факторах их функционирования. При этом необходимо отметить доминирование в зарубежной социологии организаций и

организационной психологии прагматической и эмпирической составляющей исследований команд, преимущественное изучение личностных и ролевых особенностей команд и групп среднего уровня [11].

В отечественных исследованиях отслеживаются и изучаются отдельные проблемы взаимоотношений руководителей в команде, выявляются специфические параметры субкультуры управленческих команд, отражается диагностика психологических особенностей руководителей в команде, сопоставляется зависимость организационного климата и процессов командообразования на предприятиях [2; 5; 6; 14].

В научной литературе термин «команда» рассматривается с различных точек зрения: как объединение, как самоорганизующаяся структура (В. Корниенко), как группа людей (Ю. Синягин, Дж. Катценбах, Д. Смит), как коллективный субъект (Г. Зинченко, М. Коргова) [13; 20; 8; 14].

В русском языке слово «команда» имеет два значения: команда как приказ и команда как группа людей, организованная для определенной цели. В словаре русского языка С. Ожегова «команда» определяется как краткий приказ, начальствование, автоматически передаваемый сигнал, воинское подразделение, личный состав экипажа судна, спортивный коллектив [18].

При этом, не претендуя на полноту анализа проблем командного управления, многие отечественные авторы придерживаются социально-психологического подхода, рассматривая управленческую команду прежде всего как организационную структуру нового типа, имеющую определенные структурно-функциональные, ценностные и социо-психологические характеристики [4; 6; 7; 9; 15].

Мнения некоторых российских авторов можно объединить в рамках еще одного подхода — стратегически ориентированного подхода к пониманию управленческих команд, обеспечивающего координацию, ориентировку на решение организационных задач и общее стратегическое направление деятельности с отслеживанием промежуточных результатов [10; 14; 16; 19].

Этот подход обнаружен в исследованиях зарубежных авторов — Г. Паркера, Р. Кроппа, которые обращают внимание на тот факт, что любая команда преследует определенные цели и способы ее достижения. Акцент делается именно на общей цели, а не на индивидуальной [15].

Д. Е. Фишбейн также анализирует управленческую команду как созданную для принятия решений за всю организацию и несущую общую ответственность [21].

В значительной степени в исследованиях зарубежных и отечественных авторов сделан акцент на функциональном подходе с полиролевым обозначением членов команды. Так, Д. Коллинз рассматривал в своей работе специфику распределения ролей и функций членов управленческих команд [11]. М. Р. Белбин высказывал мнение, что успешная управленческая деятельность не отделяется от функционально-ролевой стратификации. Сначала в его модели командных ролей фигурировало восемь позиций: генератор идей, исследователь, командный игрок, координатор, исполнитель, аналитик, контроллер, мотиватор. Несколько позже была добавлена фигура специалиста [3].

Важными характеристиками управленческой команды, с точки зрения зарубежных авторов, являются:

1. Функционально взаимосвязанные специалисты-руководители (классическая формула 7 ± 2, то есть от пяти до девяти человек).

2. Объединение взаимодополняющими навыками.
3. Преданность целям организации.
4. Наличие различных формальных и неформальных отношений работников внутри команды.
5. Ответственность за результаты.
6. Динамическое распределение ролей и функций.
7. Саморегулирование взаимодействия внутри команды.
8. Объединение вокруг проактивного лидера.

В. Е. Лягина предлагает различать два понятия: управленческую команду как коллектив последователей лидера и управленческую команду как специальный управленческий коллектив — управленческое звено [17].

В первом случае критерий управленческой команды — лояльность лидеру, т. е. команда рассматривается как атрибут лидерства, во втором случае критерием является единство объекта (функции, проекта) управления — например, группа стратегического планирования.

В коллективе последователей лидеру принципы, нормы и механизмы работы определяются его видением, и личные интересы участников выше групповых, т. к. каждый хочет быть ближе к лидеру. Поэтому на первый план здесь выходит индивидуальная креативность, энергичность в постановке новых целей и разработке новых проектов, согласованных с видением лидера, и отсутствует регламентация групповой деятельности, т. к. она подвержена устремлениям лидера.

Команды стратегического планирования подчиняются достижению конкретных результатов с подходящими для этого сотрудниками и соответствующими ресурсами, которые объединяются ради максимально быстрого и качественного выполнения задачи. Здесь отношения между сотрудниками строятся на принципах взаимозависимости. Лидерство основывается на содействии контактам и сотрудничеству.

Экономисты считают, что команда — это самоорганизующийся коллектив, имеющий общую цель, разнообразие задач, сотрудничество. Психологи считают, что команда — это группа психологически совместимых людей, которым необходимо общение и сплоченность. Социологи считают, что команда — это группа людей, имеющих общие цели и высокий уровень взаимозависимости. В социологии управления для нас представляет интерес исследование Н. В. Савиной, в котором управленческая команда определятся как синергетический эффект, как результат совместных усилий руководителей [19].

Отечественные ученые акцентируют внимание еще на некоторых моментах:

1. Процесс саморегуляции и самоорганизации команды.
2. Ценностные ориентиры участников команды перерастают из личных в коллективные.

В исследовании Е. Н. Копыловой выделяются четыре страны с передовым опытом командного управления — США, Великобритания, Япония, Китай. Каждой из этих стран присущ свой подход к командообразованию: для США и Великобритании — ролевой, для Японии — проектно ориентированный, для Китая — подход на основе эмоциональной сплоченности. При всем отличии подходов, общим для них является превращение групп эффективных работников в эффективные управленческие команды посредством реализации принципа: «развитие целых команд, а не отдельных людей» [12].

Проанализировав различные подходы к понятию, можно дать рабочее определение управленческой команды применительно к образовательной организации. Управленческая команда образовательной организации — это группа управляющих ею лиц, разделяющая цели и ценности образовательного процесса и способная к постоянному эффективному взаимодействию со всеми ее субъектами и партнерами. Специфической миссией такой управленческой команды является ее высокий педагогический профессионализм и готовность учиться.

При постановке вопроса об эффективности деятельности управленческой команды необходимо учитывать, что эффективность обусловлена наличием компетентности и профессионализма у каждого члена команды. Профессиональные характеристики членов команды в настоящее время должны соотноситься с квалификационным справочником должностей руководителей-специалистов. Чтобы управленческая команда была успешной и конкурентоспособной, члены команды должны также обладать и мягкими компетенциями (soft skills). Значимость мягких компетенций подчеркивается в прогнозе десяти ключевых компетенций, представленных аналитиками World Economic Forum, которые и будут востребованы к 2020 г. [9]. Согласно прогнозу, самой значимой компетенцией будет умение решать сложные задачи. Второй по значимости компетенцией является критическое мышление, а третьей — креативность. Эти компетенции становятся актуальными и для управленческой команды.

Выводы:

— в отечественной и зарубежной теории управления понятие «команда» имеет разнообразное представление. Исследователи делают акцент на том признаке, который считают главным. Авторы утверждают, что в условиях современной экономики командный метод работы является более эффективным;
— процесс командной работы, в первую очередь, связан с деятельностью профессионалов, занимающихся управленческой деятельностью и обладающих мягкими компетенциями;
— целью управленческой команды является эффективное осуществление базового процесса в условиях распределенной ответственности.

Библиографический список

1. *Адизес И. К.* Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует / Пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. 262 с.
2. *Афанасьев И. С.* Командообразование: технология и основы управления. М. : экономика, 2016. 665 с.
3. *Белбин Р. М.* Типы ролей в командах менеджеров. М. : Hippo, 2003. 240 с.
4. *Бессонов А. А.* Диагностика «командной срабатываемости» при формировании управленческой команды // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 3. С. 48–55.
5. *Боровикова Н. В., Петрова В. А.* Управленческая команда: статус, закономерности развития [Электронный ресурс]. URL: https://www.bitobe.ru/tpl/docs/pdf/statii%20konsultantov/upravlencheskaya_komanda.pdf (дата обращения: 03. 05. 2019).
6. *Добреньков В. И., Жабин А. П., Афонин Ю. А.* Управление человеческими ресурсами: социально-психологический подход. М. : КДУМ, 2015.

7. *Журавлев А. В., Павлова Е. Н.* Социально-психологические факторы организационных изменений // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 131–143.
8. *Зинченко Г. П.* Социология управления. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 384 с. С. 139.
9. *Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М.* Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. № 1. С. 1–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-napravleniya-teoreticheskih-i-metodicheskih-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom (дата обращения 03. 05. 2019).
10. *Ильясов Р. Р.* Управленческая команда как новый тип организационной структуры : дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Волгоград, 2003. 117 с.
11. *Коллинз Д.* От хорошего к великому. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 368 с.
12. *Копылова Е. Н.* Концептуализация управленческой команды на государственной службе // Научная мысль Кавказа. 2014. № 4. С. 150–155.
13. *Корниенко В. И.* Формирование управленческих команд нового поколения. М. : Изд-во РАГС, 2000. 262 с. С. 41.
14. *Коргова М. А.* Формирование управленческих команд — субъектов управленческой деятельности. М. — Пятигорск : РАГС, 2000. 171 с. С. 145.
15. *Кропп Р., Паркер Г.* Формирование команды. СПб. : Питер, 2016. 176 с.
16. *Лисицин Д. А.* Команда команде — рознь // Управление персоналом. 2014. № 9. С. 55–60.
17. *Лягина Е. В.* Управленческие команды в современной бизнес-организации: механизмы формирования, функционирования и развития : автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2007. 31 с.
18. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М. : Мир и Образование, Оникс, 2018. 1376 с.
19. *Савина Н. В.* Потенциал командного взаимодействия в современной организации : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Московский гос. ун-т. М., 2011. 10 с.
20. *Синягин Ю. В.* Руководитель организации и его команда (теоретическая модель). М. : РАГС, 1996. 118 с. С. 85–86.
21. *Фишбейн Д. Е.* Способы формирования управленческой команды // Журнал руководителя управления образованием. 2015. № 6. С. 47–54.

КЛАССИФИКАЦИЯ ФОРМАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Т. В. Модестова
Научный руководитель — Л. С. Илюшин

Проблематика статьи связана с процессом профессионального развития педагога. Проанализирован компонент этого процесса — профессиональное взаимодействие педагогов в образовательной среде. В статье рассматриваются сложившиеся в научной литературе подходы к пониманию термина «формат взаимодействия педагогов» и приводится авторская классификация таких форматов.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональное взаимодействие, форматы профессионального взаимодействия, профессиональное развитие педагогов

Keywords: professional development, professional interaction, professional interaction matrix, professional interaction formats

Профессиональное развитие педагога рассматривается в педагогической теории и практике как процесс индивидуальный, проектируемый педагогом на основе его природных особенностей и собственной образовательной траектории личностно-профессионального роста. При этом управление профессиональным развитием педагогов образовательной организации рассматривается как процесс их профессионального самосовершенствования и как сложная функциональная система субъект-субъектного взаимодействия между педагогами и руководителями организации (Бичева И. Б., Вершловский С. Г., Сластенин В. А.).

В. Н. Панова выделяет следующие этапы профессионального развития педагога [6]:

1. Овладение профессией, адаптация.
2. Акме, профессиональная компетентность.
3. Зрелость, самореализация.
4. Стагнация.

При этом важно отметить, что «…профессионализм учителей представляет собой системное образование, состоящее из мотивации профессионального самосовершенствования операционального, личностного ресурсов, среди которых блок мотивации профессионального самосовершенствования является системообразующим в усилении профессионально значимых личностных качеств» [6]. Именно этот блок представлен широкими потребностями педагога в общении, стремлении получать удовлетворение от процесса эмоционально окрашенного взаимодействия с окружающими.

Авторы (Бичева И. Б., Вершловский С. Г., Панова В. Н., Сластенин В. А., Орлов А. Н., Поданёва Т. В., Юдина И. А.) также рассматривают особые условия, которые создают среду профессионального роста и развития педагогов: научно-методическое сопровождение, включающее, в том числе,

повышение квалификации; системное использование информационных и коммуникационных технологий, предполагающих особые способы взаимодействия педагогов; профессиональные сообщества.

Сластенин В. А, Серикова В. Л., Юдина И. А. описывают условия данной развивающей акмеологической среды, в которых может осуществляться профессиональное развитие педагогов:

— системное взаимодействие эмоционально-ценностных, деятельно-продуктивных и рефлексивных процессов развития субъектов;
— наличие общности педагогов, объединенных совместной профессиональной деятельностью, общими ценностями, смыслами и эмоциональными переживаниями.

То есть профессиональное взаимодействие является одним из условий профессионального развития педагогов. «Межсубъектное взаимодействие при условии позитивного принятия коллегами индивидуальной позиции обеспечивает педагогам успешный перенос в профессиональную деятельность приобретенных в постдипломном образовании знаний, установок, социальных стереотипов коммуникативных взаимодействий» [5, с. 7].

Однако такие ученые, как Д. В. Адамчук, В. Л. Серикова, В. С. Собкин также отмечают неуправляемый характер процесса взаимодействия в современных условиях. Профессиональное взаимодействие либо непостоянное (контакты и совместные действия случайны или кратковременны), либо нейтральное (каждый участник взаимодействия не находит в нем ценности для своей деятельности, практической значимости, личного профессионального интереса, либо недооценивает значение). Важно отметить, что профессиональное взаимодействие педагогов происходит в педагогических сообществах, возникает добровольно, «…а поле конкуренции сменяется полем сотрудничества» [8, с. 16].

Проведенные исследования (Серикова В. Л, Собкин В. С., Адамчук Д. В.), показывают, с одной стороны, что педагоги в ситуации отсутствия управления профессиональным взаимодействием испытывают определенные трудности, находясь в нем: заинтересованность в личном результате, нежелание разделить успех, боязнь конкуренции, слабая коммуникативная способность, заниженная или завышенная самооценка, отсутствие мотивации, безынициативность, нежелание расходовать личное время, сконцентрированность на своих проблемах, эгоистичность и другие. Но, с другой стороны, важно отметить, у педагогов со стажем в 14–19 лет повышается потребность в расширении сферы своего профессионального общения и взаимодействия.

Таким образом, взаимодействие педагогов, направленное на их профессиональное развитие, нуждается в управлении. Основой управления взаимодействия между педагогами может стать использование форматов взаимодействия.

Формат как понятие рассматривается многозначно.

Термин «формат» описывается в литературе, интернет-источниках, как:

— способ построения/подачи информации;
— форма проведения чего-либо, технологии обучения;
— совокупность правил, распорядков и т. д.;
— перечень действий;
— определенная структура;
— способ коммуникации;
— жанры событий.

В открытых источниках нами было обнаружено только два классификатора форматов. Так, в интернет-ресурсе «Копилка форматов событий» представлены форматы, разделенные по следующим группам: акции, вечеринки, выставки, дискуссии, игра, конкурс, конференция, лекция, поездка, праздник, представление, соревнование, тематическая встреча, урок, церемония. В каждой группе представлены виды данного формата. Например, для формата конференция представлены следующие виды: печа-куча, TEDx, анти-конференция, конгресс, научно-практическая конференция, научные чтения, онлайн-конференция, интернет-конференция, отраслевая конференция, бизнес-конференция, профессиональная конференция, саммит, симпозиум, съезд, форум. В данной типологии форматов взаимодействия основой деления на типы является целевая аудитория, на которую направлен данный формат [11].

Н. В. Максимова приводит следующие форматы коммуникационного взаимодействия: фатический, тестовый, аргументирующий, провокативный, условно открытого вопроса, разных способов понимания, взаимодействия разных смыслов [3]. В данной классификации форматов взаимодействия типология построена по задачам, направленным на взаимодействие между педагогами.

Анализ источников показал, что сегодня отсутствуют:

— единое научное понимание форматов профессионального взаимодействия, в понимание содержания форматов организации профессионального взаимодействия авторами вкладывается разный смысл;
— типология применения форматов профессионального взаимодействия для задач развития педагогов.

Под форматом профессионального взаимодействия, направленного на развитие педагогов, мы будем понимать определенным образом организованное событийное пространство, где осуществляется профессиональное взаимодействие между педагогами по принципам личностно-ориентированного подхода [5]: субъектности, сотрудничества, диалогичности, творчества, самоактуализации, мотивационной направленности.

Анализ упоминаемых в педагогической литературе форматов профессионального взаимодействия, применяемых в современной системе повышения квалификации и профессионального развития педагогов, позволил нам создать классификацию форматов профессионального взаимодействия. При определении оснований данной классификации мы опирались на принципы личностно-ориентированного и акмеологического подходов.

На основании данных подходов нами была составлена следующая классификация форматов профессионального взаимодействия:

1. по субъекту взаимодействия: педагог — педагог, педагог — ученик, педагог — администрация, педагог — родитель;
2. по «присутствию» объектов взаимодействия: очное, заочное (сетевое, интернет-взаимодействие);
3. по времени: краткосрочное, долгосрочное;
4. по назначению: общение, конфликт, конкуренция, решение совместных задач, повышение квалификации;

5. по пространству: в образовательном учреждении, вне образовательного учреждения;
6. по количеству: два субъекта, более двух субъектов взаимодействия;
7. по официальному статусу: формальное, неформальное;
8. по степени активности внутри взаимодействия: активное и пассивное.

Выбор формата профессионального взаимодействия как управленческого инструмента зависит от содержания и задач события, где будет осуществляться педагогическое взаимодействие. Мы сопоставили некоторые форматы профессионального взаимодействия с приоритетно развиваемыми на этих форматах профессиональных компетенций педагогов (см. табл.)

Таблица

Сопоставление типов профессионального взаимодействия с развиваемыми профессиональными компетенциями педагогов

№	Название примера формата взаимодействия	Развиваемые профессионально-значимые компетенции педагогов
1	Дебаты, круглый стол	Навыки полилога
2	Педагогическая (андрагогическая) мастерская	Навыки рефлексии
3	Конференция, семинар	Навыки анализа
4	Долгосрочный педагогический проект	Навыки планирования
5	Вебинар, сетевое взаимодействие	Цифровые навыки
6	Неконференция	Навыки активного взаимодействия

Мы предполагаем, что на выбор формата профессионального взаимодействия, направленного на развитие педагогов, также оказывают влияние профессионально-личностные характеристики педагогов, такие как возраст; стаж педагога; предмет, который преподает педагог; мотивация педагога на взаимодействие. Для определения оптимального сочетания форматов профессионального взаимодействия для каждого типа педагогов с учетом их профессионально-личностных характеристик необходимо проведение исследования выявления предпочтений педагогов данных форматов взаимодействия.

Библиографический список

1. *Бичева И. Б., Коровина Е. А., Сомова Н. М.* Управление профессиональным развитием педагогов образовательной организации: партисипативный подход // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института. 2016. № 1 (34). С. 242–245.
2. *Вершловский С. Г.* Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. М. : Сентябрь, 2002. 160 с.
3. *Максимова Н. В.* Коммуникативные форматы: содержание общения в учебном взаимодействии // Сибирский учитель. 2014. № 6 (97). С. 37–41.
4. *Маликова В. А.* Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога (Теория и практика) : автореф. дис. . . . д-ра психол. наук : 19.00.07. М., 1999. 35 с.
5. *Маралова Е. А.* Педагог в постдипломном образовании: праксиологический подход к профессиональному и личностному развитию [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2006. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-v-postdiplomnom-obrazovanii-praksiologicheskiy-podhod-k-professionalnomu-i-lichnostnomu-razvitiyu (дата обращения: 15. 06. 2019).

6. *Панова Н. В.* Профессиональное развитие личности педагога // Вестник ТГПУ. 2012. № 2 (117)С. 101–105.
7. *Орлов А. Н., Поданёва Т. В.* Модель развития профессионального взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2007. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-professionalnogo-vzaimodeystviya-spetsialistov-doshkolnogo-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-v-protsesse-povysheniya (дата обращения: 12. 06. 2019).
8. *Серикова Л. В.* Профессиональное взаимодействие педагогов как системообразующий фактор воспитательных систем // Известия ВГПУ. 2018. № 3 (280). С. 15–18.
9. *Собкин В. С., Адамчук Д. В.* К вопросу о профессиональном развитии педагога — повышение квалификации и членство в педагогических сообществах // Вестник ТюмГУ. Социально-экономические и правовые исследования. 2015. Т. 1. № 2 (2). С. 166–175.
10. *Сластенин В. А.* Профессионализм педагога: акмеологический подход [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-pedagoga-akmeologicheskiy-podhod (дата обращения: 15. 06. 2019).
11. Энциклопедия форматов [Электронный ресурс]. URL: https://https://uxevent.com/kopilka-formatov-sobytij-soberem-polnuyu-entsiklopediyu-formatov/ (дата обращения: 15. 09. 2019).
12. *Юдина И. А.* Проектирование развивающей среды на основе информационного взаимодействия в условиях неформального дополнительного образования педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Юдина. Владивосток : ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», 2012. 26 с.

МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ ДОВЕРИЯ: ИНДЕКСЫ ДОВЕРИЯ ФИНАНСОВЫМ ИНСТИТУТАМ

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

В статье рассматриваются основные способы измерения доверия финансовым институтам через построение индексов, описывается специфика стран в вопросе конструирования индексов, анализируется методология, выявляются сильные и слабые стороны каждого из подходов.

Ключевые слова: доверие, финансовый институт, индекс доверия
Keywords: trust, financial institution, trust index

В настоящее время в зарубежной и российской практике предпринимаются попытки измерения уровня доверия через построение индексов. Ввиду отсутствия единого терминологического аппарата исследователи не пришли к консенсусу о том, что считать доверием и как его достоверно измерить, поэтому критерии и методология построения индекса неодинаковы. Ввиду комплексности понятия исследователями используются смежные индексы, которые скорее косвенно являются показателями доверия. Кроме того, каждый индекс применим лишь к определенному сегменту рынка, но не к финансовой системе в целом.

Страны еврозоны, а также США и Япония имеют длительную историю и немалый накопленный опыт построения индексов доверия. Страны объединяет не только высокий уровень доверия (Ф. Фукуяма [5]), но и методология измерения: выборочный опрос населения с целью измерения потребительских настроений.

В еврозоне существует несколько видов индекса доверия [2]. Интегрированный индекс делового доверия (EMU Industry Confidence) и индекс доверия потребителей (EMU Consumer Confidence) рассчитываются Европейской комиссией по показателям двенадцати стран. Совокупный индекс еврозоны опрашивает 25 тысяч потребителей и столько же организаций. Отдельные страны также рассчитывают показатели доверия внутри своей страны: к примеру, в Германии этим занимается институт ZEW, во Франции — Французский институт статистики, в Италии — институт Isae. Методология оценки не отличается в зависимости от страны: в опросе предлагается оценить текущее состояние экономической ситуации и описать ожидания; различия наблюдаются лишь в объеме выборки. Существуют также независимые агентства (такие как Gesellschaft für Konsumforschung (GfK Group)), составляющие свой потребительский индекс (GfK Consumer Confidence) для измерения уровня доверия.

В США расчетом и описанием индекса (Consumer Sentiment Index) занимается Мичиганский университет с 1966 г. Индекс направлен на измерение доверия и уверенности в экономической ситуации в стране, а также на готовность и желание населения тратить финансы. Отчет выходит дважды в месяц: сначала предварительный, далее в конце месяца основной. Опрос

проводится среди 500 человек, которым задают 50 вопросов (ключевые из них: «Как Вы думаете, Ваша семья стала жить лучше или хуже за последний год? Скажите, пожалуйста, через год Ваше финансовое состояние будет лучше или хуже? Как Вы думаете, в следующие 12 месяцев будет благоприятное время в финансовом вопросе? Через 5 лет? Сейчас удачное время для совершения крупных покупок?»). Далее из процента положительных ответов вычитается процент отрицательных плюс 100, делится на показатель 1966 г. и прибавляется постоянный коэффициент 2. Индекс имеет тесную взаимосвязь с курсом доллара и выступает сигналом для бизнеса и государства ((не)одобрение). Помимо описанного индекса внимание исследователей занимают подиндексы (Current Condition Index — текущего состояния и Consumer Expectation Index — индекс ожиданий). Мичиганский университет не является единственной организацией в США, занимающейся исследованием уверенности и доверия потребителей. Некоммерческая информационная палата (Conference Board) также проводит ежемесячные опросы 5000 случайно отобранных семей. Расчет производится схожим образом с тем, как производит Мичиганский университет. У данного индекса также имеются подиндексы: оценки текущих условий (Current Condition Index) и будущих ожиданий потребителей (Expectation Index).

В Японии индекс рассчитывает секретариат кабинета министров по поручению правительства (Consumer Confidence Index). В него включены четыре блока вопросов: состояние экономики, изменение доходов, условия труда и желание совершать дорогостоящие покупки. Если значение индекса больше 50, то это означает, что число оптимистично настроенных людей превышает пессимистично настроенных.

У подобного рода индексов можно отметить существенные недостатки: во-первых, остаются в тени действительные причины получения значения (доверие может быть подорвано как высокими ценами на продукты, так и в связи с дипломатическими или иными конфликтами). Во-вторых, вопросы не проверяют реальные действия населения (сбережения, учет бюджета), а направлены на установки или склонность к поступкам. В-третьих, подобные вопросы направлены на измерение эмоционально-психологических, но не экономических категорий.

В России с 2003 г. на регулярной основе Альфа Банк измеряет уровень доверия в экономическом секторе: каждый месяц выходит отчет с комментариями экспертов банка, который отражает среднесрочные и долгосрочные тенденции в экономике. Индекс включает в себя три компонента: доверие фондового рынка — доля 20%, доверие иностранных инвесторов (портфельных и стратегических) — доля 37% и доверие к экономике — доля 43%. Индекс является многофакторным, что отличает его от рассмотренных ранее, однако фокус ставится на группе профессиональных инвесторов, но не на населении, охватывая только часть субъектов рынка.

О. Е. Кузина и Д. Х. Ибрагимова [4] в основу построения индекса доверия финансовым институтам вложили принципы индекса потребительских настроений / потребительской уверенности (Consumer Sentiment / Confident Index). Положительной характеристикой такого метода является измерение изменений, то есть не статичный, а динамический показатель. Кроме того, добавлен фактор ожиданий. Индекс рассчитывается путем сложения положительных и отрицательных ответов на вопросы анкеты с добавлением коэффициента 100.

Национальное агентство финансовых исследований (НАФИ) измеряет уровень доверия россиян финансовым институтам с помощью одного вопроса: «Скажите, пожалуйста, насколько Вы доверяете следующим финансовым организациям?» [1]. Такую же методологию использует Левада-Центр [3]. Данная методика не лишена недостатков и имеет целый спектр ограничений. Прямой вопрос не может считаться объективным потому, что он не отражает реальной ситуации, он не конкретен для такого емкого понятия, как финансовые институты: к примеру, некорректно сводить все финансовые институты в один объект доверия.

Таким образом, единого индекса доверия финансовым институтам в мире не существует. В статье было выявлено несколько характеристик, которых не хватает для конструирования полного объективного индикатора доверия: охват всех субъектов рынка; включение не только эмоционально-психологических характеристик (методом опроса), но и экономических показателей (фактические данные); отражение динамики уровня доверия.

Библиографический список

1. Аналитический отчет НАФИ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://nafi.ru/analytics/doverie-rossiyan-k-bankam-rastet/
2. Аналитический доклад «Доверие в экономике: количественная оценка» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.fbk.ru/upload/docs/doverie1.pdf
3. Всероссийский центр изучения общественного мнения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://wciom.ru/news/ratings/indeks_kreditnogo_doveriya/
4. *Кузина О. Е., Ибрагимова Д. Х.* Доверие финансовым институтам: опыт эмпирического исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 4 (98). С. 26–39.
5. *Fukuyama F.* TRUST. The Social Virtues and the Creation of Prosperity. 1995.

ПОНЯТИЕ «КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ДЕФИЦИТ» КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

Ж. К. Омаров
Научный руководитель — Е. В. Пискунова

В статье сделана попытка разобраться с термином «квалификационный дефицит» в научных исследованиях в контексте школьного образования. Основная цель статьи — теоретический анализ термина, который поможет лучше сработать на программы повышения квалификации.

Ключевые слова: затруднения педагога, учительский рост, программа повышения квалификации, ФГОС
Keywords: teacher difficulties, teacher difficulties, teacher difficulties, FSES

Базовым актором образовательного процесса является учитель, обладающий ключевыми и профессиональными компетенциями, владеющий актуальными образовательными технологиями и вовлеченный в активный процесс поддержания его функционирования и развития. Современный учитель должен владеть целым рядом компетентностей: в сфере построения образовательного процесса; в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса; в сфере общения; при создании комфортной образовательной среды и использовании ее возможностей. Как показывает практика, не все учителя в полной мере готовы к выполнению профессиональных функций в соответствии с требованиями ФГОС. Высокий уровень требований приводит к возникновению у педагогов различных дефицитов. В связи с этим возникает исследовательская проблема, можно предполагать, что не все учителя в достаточной мере готовы к реализации современных педагогических практик и технологий, соответствующих требования государственных образовательных стандартов.

Российская педагогическая энциклопедия не дает определения «квалификационному дефициту» На ее страницах можно найти только «квалификационный стандарт» и «квалификационные требования».

Если рассматривать определение «квалификационный дефицит» с точки зрения публикаций в научно-педагогических статьях, то можно заметить различные трактовки этого термина.

В своем методическом пособии для учителей М. А. Габова определяет, что профессиональное педагогическое затруднение (дефицит) можно рассматривать как переживание субъектом состояний напряжения, тяжести, неудовлетворенности. Возникают такие состояния в результате действия внешних факторов деятельности и зависят от характера самих факторов, степени подготовленности к деятельности и отношения к ней [5, с. 5].

Е. А. Егоров пишет о различии понятий «квалификационный дефицит» и «затруднение». Один из главных выводов, к которому приходит автор, — что профессионально компетентный педагог должен постоянно учиться, заниматься самообразованием и самореализовываться в педагогической деятельности [6, с. 1].

В исследовании профессиональных дефицитов Т. Г. Кутейницына трактует профессиональные дефициты как профессиональные проблемы при разрешении конкретной педагогической ситуации, своеобразный индикатор «белых пятен» в арсенале профессиональных компетенций педагога (рис.).

Рис. Квалификационный профиль педагога

Автор приходит к выводу, что наиболее проблемными направлениями работы педагога является разработка индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся [8, с. 3].

В большом исследовании «Выявление образовательных потребностей и ожиданий Красноярского края» С. Ю. Андреева не дает определение понятию «квалификационный дефицит», но выстраивает матрицу дефицитов педагогов по категориям (табл.).

Таблица

Квалификационные дефициты педагогов

Молодой педагог	«Массовый» педагог	Педагог-лидер
Дефицит организаторских умений и навыков, ораторского искусства, методики, современных технологий, «выстраивания правильного взаимодействия с учащимися, педагогами, администрацией, родителями	«ИКТ», «знать и понимать» современные тренды образования: ФГОС, профстандарт	Дефицит возможности занимать позиции «тьютор», «эксперт», «менеджер в образовании»; дефицит в «новых идеях в преподавании, опыте зарубежных коллег»

Автор пишет о том, что существуют разрывы между образовательными запросами и квалификационными дефицитами педагогов, т. к. определить свои квалификационные дефициты самому педагогу не всегда удается — нужны профессиональные сообщества и эксперты [1, с. 39].

На основе анализа разных представлений о понятии «квалификационный дефицит» и других теоритических источников можно составить базовые харак-

теристики для этой дефиниции — «профессиональные компетенции», «учительский рост», «затруднения педагога», «квалификация».

Нужно говорить о том, что смысл самого понятия очень аморфен, к примеру некоторые авторы вообще не разводят понятий «дефицит» и «затруднение». Тут важно использование смысла этого понятия, понимание конструкта. Теоритический анализ слова поможет лучше сработать и правильно выстроить программу повышения квалификации педагога.

На основе изученных статей можно сформулировать рабочее понятие «квалификационный дефицит». Квалификационный дефицит — отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, вызывающих типичные затруднения в реализации определенных направлений педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Андреева С. Ю.* Выявление образовательных потребностей и ожиданий педагогов Красноярского края // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 2. С. 56–64
2. *Белова Т. В. Ефимова Е. А.* Педагогическая поддержка начинающего учителя в период профессиональной адаптации // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 128–132.
3. *Бершадская Е. А. Бершадский М. Е.* Социологическое исследование профессиональных дефицитов участников образовательного процесса. Москва, 2014.
4. *Андрощук Н.А., Виноградова А. П.* Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления // Специфика педагогического образования в регионах России: Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (Тюмень) . 2015. № 1
5. Выявление и преодоление профессиональных затруднений педагогов Республики Коми [Электронный ресурс]: методические рекомендации / авт.-сост.: М.А. Габова, О.А. Кирпичева; М-во образования, науки и молодеж. политики Респ. Коми, Коми республик. ин-т развития образования.
6. *Егоров И. А.* Профессиональные дефициты и затруднения у начинающих учителей начальных классов // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 2. С. 63–68.
7. *Куренная Е. В.* Способы преодоления затруднений учителей в проектировочной деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 5. С. 94–96.
8. *Кутейницына Т. Г.* Изучение профессиональных затруднений педагогов. Самара, 2017.
9. *Лаврентьева И. В., Цвелюх И. П.* Результаты исследования самооценки наличия некоторых знаний и умений педагогов в составе профессиональной компетентности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 9. С. 1–19. URL: http://e-koncept.ru/2017/170208.htm.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГЕНДЕРНОЙ СЕГРЕГАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ ШКОЛ

Е. А. Савельева
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

Вопросы гендерного равенства и гендерной сегрегации в различных отраслях — актуальная тема современных исследований, в том числе в сфере педагогического труда. В связи с этим представляется актуальным выяснить, что думают сами педагоги, а также иные участники образовательных отношений о проявлениях гендерной сегрегации в учительской среде.

Ключевые слова: гендерная сегрегация, гендерное неравенство, дискриминация на рынке учительского труда, уровень доходов

Keywords: gender segregation, gender inequality, discrimination in the teacher labour market, income level

«В этом году школа распахнула свои двери для 1105 учащихся. Их встречают 143 педагога, из них — 19 мужчин!», - с гордостью объявила директор одной из петербургских школ на торжественной линейке, посвященной Дню Знаний.

19 педагогов-мужчин, на первый взгляд, весомая цифра. Однако это всего лишь 13% всего педагогического коллектива. Много это или мало, а может быть, достаточно? Есть ли некая планка или уровень, к которому следует стремиться руководителю образовательного учреждения для достижения гендерного равенства?

Для исследователей проблемы гендерной сегрегации на рынках труда разных отраслей наиболее очевидно проявляются в оценке труда мужчин и женщин и дискриминации при назначении на управленческие должности, дополнительным источником могут служить и измерения уровня гендерного неравенства с помощью гендерных индексов [4].

По данным Всемирного экономического форума (2016 г.) в достижении гендерного равенства «наилучший результат в России наблюдается в сферах образования и здравоохранения» [4; 10]. Обращаясь к профессиональной деятельности педагогов, исследователи отмечают, что на протяжении всей своей трудовой деятельности учителя сталкиваются с проявлениями гендерной сегрегации: дискриминацией в условиях труда, в доступе к тем или иным должностям или ресурсам, в уровне оплаты труда [1; 2].

Несмотря на специальные положения Трудового кодекса РФ, запрещающие ограничение прав по признаку пола в сфере труда, женщины чаще, чем мужчины, сталкиваются с ситуациями неравенства и даже дискриминацией при приеме на работу, продвижении по службе и в оплате труда. Женщины, работающие в сфере образования, сталкиваются с теми же гендерными проблемами, что и женщины, работающие в других сферах [1; 6; 8].

По сравнению с женщинами, мужчины в сфере образования занимают более высокостатусные позиции, получают более высокую зарплату. Уровень заработной платы женщин составляет 89% того, что получают мужчины [1; 7].

Исследователи полагают, что повышение заработной платы педагогических работников, переход на эффективный контракт простимулируют повышение престижа учительской профессии в глазах общественности и повлияют на снижение уровня гендерной сегрегации, что, в свою очередь, будет способствовать благоприятному психологическому самочувствию учителей независимо от пола.

Так, с точки зрения науки [1; 3; 6], гендерная сегрегация в общем образовании проявляется в: гендерных предпочтениях руководителей при найме на работу на ту или иную должность; предпочтениях родителей и учащихся при возможном выборе педагога того или иного предмета; в представлениях стейкхолдеров о различиях в оплате труда педагогов-мужчин и педагогов-женщин, а также скорости карьерного роста [2; 5; 6].

Для подтверждения данных теоретических предположений важной становится задача фиксации представлений участников образовательного процесса о наличии «гендерного интереса» в учительской среде: каково соотношение педагогов-мужчин и педагогов-женщин сегодня в кадровых составах школ, какие должности «популярны» среди педагогов-мужчин в школе, ощущаются ли участниками образовательных отношений проявления гендерной сегрегации, считаются ли они проблемой, вызывающей дискомфорт и требующей решения, необходимо ли достижение гендерного равенства в педагогическом коллективе школы.

Вернемся к цифре 19, с которой начинается статья. Для определения соотношения педагогов-мужчин и педагогов-женщин в школах Санкт-Петербурга были исследованы кадровые составы школ Приморского, Петроградского, Василеостровского, Московского, Красносельского районов. Выбор районов определяется стремлением проанализировать принципиально разные районы города с точки зрения застройки, контингента, расположения. Объектом анализа явились педагогические коллективы школ в количестве 8678 человек, дифференцированных по полу и по занимаемой должности (рис. 1).

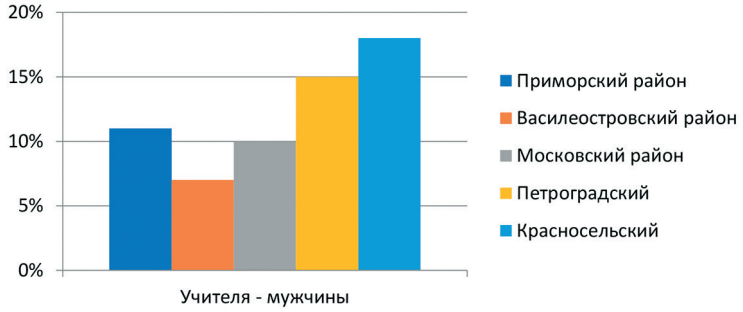


Рис. 1. Доля количества учителей-мужчин к общему контингенту кадрового состава школ (%)

В ходе анализа гендерной структуры рынка труда учителей указанных районов выделены следующие тенденции:

1) феминизация отрасли: 89% среди учителей и 90% среди заместителей руководителя составляют женщины;

2) преобладание учителей-мужчин в таких предметах учебного плана, как физическая культура, технология, Основы безопасности жизнедеятельности (81%);

3) появление педагогов-мужчин в должности учителя начальных классов, учителя музыки и ИЗО (2%);

4) приток преподавателей мужского пола в профессию за последние 5 лет (60% от общего количества мужчин пришли в школы в период с 2013 по 2018 г.).

5) увеличение доли мужчин — заместителей руководителя (84% от общего количества мужчин-заместителей пришли в школу за последние 5 лет).

Анализ представленности мужчин в числе администрации образовательных учреждений (рис. 2) свидетельствует о том, что их доля в управленческой команде составляет 10%, что вновь подтверждает феминизацию отрасли. Следует отметить, что среди предлагаемых мужчинам должностей лидирует должность «заместитель директора по административно-хозяйственной части» (51%), которая не требует педагогической квалификации. 12 человек из 16 (75%), занимающих данную должность, имеют стаж работы от 1 года до 5 лет.

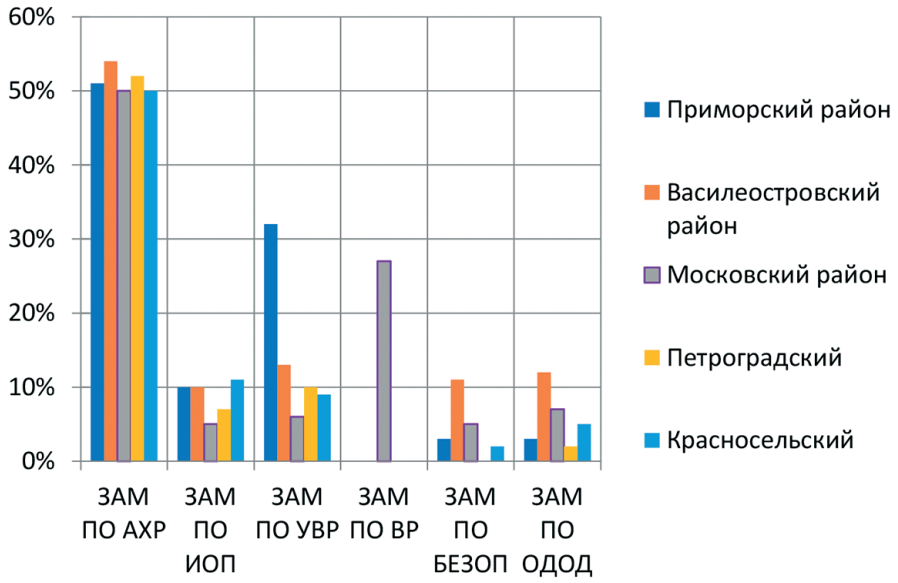
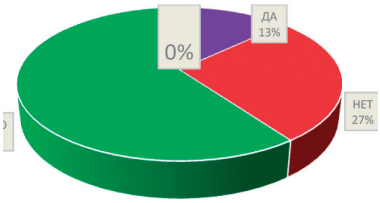


Рис. 2. Распределение мужчин в административном аппарате школ (%)

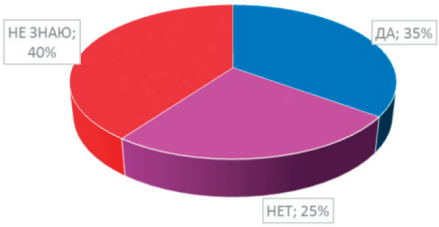
Для выявления актуальных представлений участников образовательных отношений о гендерной сегрегации было проведено анкетирование педагогов, учащихся 8–11 классов и их родителей.

По результатам опроса 370 учителей, в том числе 75 руководителей (директора и заместители), лишь 12% респондентов считают, что при отборе кандидатов на должность руководители будут руководствоваться полом претендента и, скорее всего, выберут женщину. При этом 43% из них считают, что управленческие подходы к учителям-женщинам и учителям-мужчинам различны. Несмотря на выявленную тенденцию феминизации отрасли, 71% респондентов не согласны с утверждением о том, что учительская профессия в России — женская.

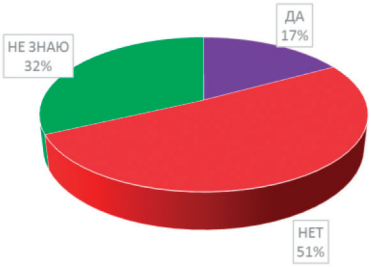
Особого внимания заслуживают ответы на ряд вопросов, которые приведены ниже в ряде диаграмм.



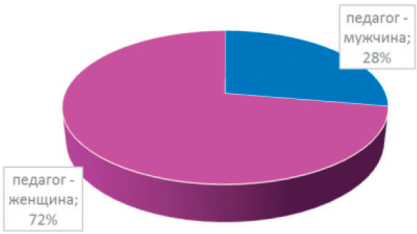
Распределение ответов на утверждение:
В педагогической профессии мужчина, как правило, достигает лучших результатов, чем женщина (%).



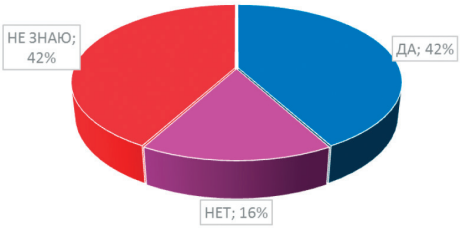
Распределение ответов на утверждение:
Педагоги-мужчины все чаще приходят работать в школу. Причина одна — повышение заработной платы работников системы образования (%).



Распределение ответов на утверждение:
Можно утверждать, что в системе образования доходы мужчин выше, чем доходы женщин (%)



Распределение ответов на вопрос:
Кто является более уязвимым, рассматривая риск сокращения / увольнения (%).



Распределение ответов на утверждение:
Педагоги-мужчины быстрее (легче) продвигаются по карьерной лестнице (%).

Анализ данных позволяет выявить некоторые противоречия. Так, 42% респондентов полагают, что карьерный рост учителя-мужчины происходит быстрее, но лишь 13% утверждают, что мужчина в педагогической профессии достигает более высоких результатов. По мнению 35% педагогов главной причиной увеличения количества педагогов-мужчин в школе становится повышение заработной платы учителя, однако всего 12% согласны с утверждением о том, что доходы мужчин в образовании выше. В целом, 75,5% респондентов отмечают, что тема профессионального роста и развития никак не связана с половой принадлежностью учителя. 67,4% утверждают, что не видят проблемы неравенства полов в учительском коллективе.

По мнению родителей, принявших участие в анкетировании, гендерные различия связаны с преподаваемым предметом. Учитель физики, физической культуры, математики, истории, обществознания — должности для педагогов-мужчин. Интересно, что родители обучающихся (75%) утверждают, что учителей-мужчин в школе должно быть больше. Кроме того, около 20% относятся к учителям-мужчинам с большим доверием.

Анализ ответов обучающихся позволяет утверждать, что для детей важным фактором успешного обучения становится присутствие педагогов-мужчин в школе, хотя пол учителя никак не влияет на интерес к предмету. Согласно мнениям учащихся, педагог-мужчина лучше преподает физическую культуру, технологию, физику, математику.

Суждения школьной молодежи о возможных мотивах прихода в школу учителей-мужчин сосредоточены на трех основных причинах. Это — интересная работа (46%), призвание (23%), легкая работа (13%) (рис. 3).

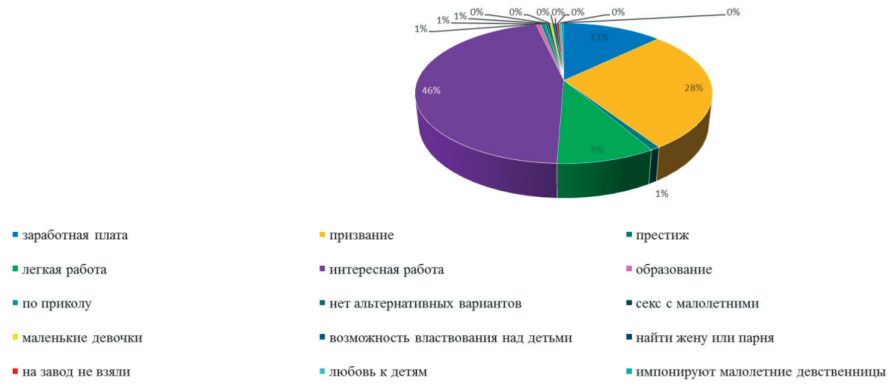


Рис. 3. Причины прихода в школу педагогов-мужчин по мнению учащихся (%)

Результаты анкетирования не позволяют доказать наличие феномена гендерной сегрегации в системе общего образования через представления ключевых стейкхолдеров. Педагоги признают повышение заработной платы работников образования важной причиной прихода мужчин в профессию, но не выделяют гендерного неравенства в данном вопросе.

Выявленное противоречие мнений педагогов о более быстром карьерном росте педагогов-мужчин и, в тоже время, утверждение о независимости карьерного роста и половой принадлежности педагога дает основание полагать, что тема гендерных разрывов связана с дополнительными факторами, подлежащими исследованию (например, возраст и пол педагогов).

Родители и учащиеся признают важность и необходимость наличия педагогов-мужчин в школе, однако не связывают успешность обучения и мотивацию с полом учителя, преподающего предмет.

Упоминание среди причин прихода мужчин в профессию мотивов сексуального характера может поддерживать «дискриминацию мужчин», как выявленный признак гендерной сегрегации в отрасли.

На наш взгляд, выявленные противоречия или «слабые» тенденции связаны с «разрывом» между научным знанием о наличии и проявлениях гендерной сегрегации и практическим «ощущением» отсутствия гендерного неравенства и неосознанием педагогическим коллективом гендерной сегрегации, которая рассматривается исследователями. Мы полагаем, что говорить о феномене гендерной сегрегации в школьной профессиональной среде не принято в силу феминизации отрасли, консервативных взглядов на педагогический коллектив и самих его членов, и тех, кто с ним взаимодействует.

Библиографический список

1. *Баскакова М. Е.* Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005 № 1. С. 276–303.
2. *Клёцина И. С.* Гендерный контекст исследований профессиональной деятельности современных педагогов // Известия Иркутского государственного Университета. 2016. Т. 18. С. 24–31
3. *Козина И. М.* Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 126–136.
4. *Коковина В. Б., Шаманина Е. А.* Гендерные аспекты концепции сравнительной ценности труда (по материалам РФ) // Journal of Economy and Business. Vol. 11. С. 77–81.
5. *Кулакова К. А.* Формы гендерных отношений и их проявления // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 131–135.
6. *Мальцева И. О., Рощин С. Ю.* Гендерная сегрегация и трудовая мобильность на российском рынке труда. М. : Изд.дом НИУ ВШЭ, 2007. 295 с.
7. Образование в цифрах: 2017 : краткий статистический сборник / Бородина Д. Р., Гохберг Л. М. и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2017. 80 с.
8. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под. ред. Е. Ленской, М. Пинской; НИУ «ВШЭ». М., 2015. 36 с.
9. *Серова А. Е.* Феминизация образования в контексте проблемы гендерного неравенства // Власть. 2011. № 2. С. 95–98.
10. *Силласте Г. Г.* Гендерная асимметрия как фактор карьерного роста женщины // Высшее образование в России. 2004. № 3. С. 122–133.

ПРИЧИНЫ НЕПОПУЛЯРНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ У ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ

Л. А. Симарева
Научный руководитель — А. Л. Гехтман

В статье представлен фрагмент исследования, связанный с задачей, поставленной в национальном проекте «Образование» по обеспечению дошкольным образованием всех детей в возрасте с двух месяцев до восьми лет. В связи с этим в субъектах Российской Федерации создаются консультационные центры на базе дошкольного образовательного учреждения для оказания психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям, чьи дети дошкольного возраста находятся на семейном обучении. Однако в такие центры обращаются единицы родителей. В статье фрагментарно представлен анализ низкой популярности консультационных центров у целевой аудитории на примере Василеостровского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: консультационный центр, дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, семейное образование

Keywords: counseling center, preschool education, preschool educational institution, family education

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) современная система дошкольного образования строится на принципах доступности и вариативности организационных форм. Несмотря на это, доступность дошкольного образования, которая гарантируется ст. 43 Конституции Российской Федерации, является одной из острых проблем современного общества.

В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в качестве одной из задач предусмотрено создание вариативных форм дошкольного образования.

В 2020–2025 гг. количество детей, обеспеченных дошкольным образованием, должно достигнуть 100%. Для достижения этих результатов создан комплексный проект «Создание в субъектах РФ инфраструктуры психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям с детьми дошкольного возраста» в качестве современного механизма и технологии общего образования. Именно для оказания психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям, чьи дети не посещают дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), создаются консультационные центры (КЦ).

Целевой аудиторией КЦ являются родители (законные представители) детей от двух месяцев до восьми лет, не посещающих государственные ДОУ; родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); несовершеннолетние родители; педагоги и специалисты других дошкольных организаций.

Задачи консультационного центра прописываются в Положении о КЦ, которое разрабатывается ДОУ в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., ФГОС ДО от 17. 10. 2013; Конституцией Российской Федерации, ст. 43; Семейным Кодексом РФ; СанПиН 2.4.1.3049-13. Их формулировка может интерпретироваться на усмотрение руководителя КЦ, но основные идеи остаются неизменны — это:

— оказание консультативной помощи родителям (законным представителям), воспитывающим детей дошкольного возраста на дому, по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка;
— психолого-педагогическое просвещение родителей с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей семьи;
— своевременное выявление детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;
— содействие в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих ДОО; обеспечение равных стартовых возможностей детям пяти — семи лет, не посещающим ДОО, при поступлении в школу;
— разработка индивидуального маршрута и рекомендаций по оказанию ребенку возможной психолого-педагогической помощи, организации специального обучения и воспитания в семье.

На основании отчета Комитету по образованию за 2018–2019 учебный год в консультационных центрах Василеостровского района г. Санкт-Петербурга зарегистрировано 175 обращений за консультационной помощью. Всего в районе 6344 семьи, чьи дети с двух месяцев до восьми лет не посещают ДОУ. Эти данные позволяют сделать вывод о крайне низкой популярности КЦ у целевой аудитории. Чтобы выявить причины невостребованности КЦ было проведено анкетирование родителей, чьи дети дошкольного возраста не посещают ДОУ. Анализ результатов опроса, в котором приняло участие более 50 жителей Васильевского острова, показал, что 90% родителей не знают о существовании КЦ. Кроме того, некоторые респонденты считают неудобным график работы КЦ (несколько часов 1–2 раза в неделю) и предпочитают очной встрече консультации в сети Интернет.

Таким образом, в ходе блиц-анализа становится очевидна основная управленческая проблема в функционировании консультационных центров — это отсутствие действий администрации и руководителей КЦ по привлечению целевой аудитории. Основной причиной низкой популярности является именно отсутствие информации. Мы полагаем, что это напрямую связано с отсутствием электронного ресурса, который бы разъяснил родителям их права и возможности на получение консультационной помощи. Решать данную проблему нужно на уровне района. Для эффективного функционирования КЦ в соответствии с государственными требованиями необходима разработка универсального маркетингового плана по работе с клиентами консультационных центров при ДОУ. План должен включать в себя описание основных каналов информирования родителей о деятельности КЦ, таких как разработка вкладки «Консультационные центры» на портале «Гид по образованию» Васильевского острова (http://www.voportal.ru/) и организацию системы информации в содействии с другими государственными учреждениями — МФЦ и детскими поликлиниками.

Библиографический список

1. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями 2018 года [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 года [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12. 12. 1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30. 12. 2008 N 6-ФКЗ, от 30. 12. 2008 N 7-ФКЗ, от 05. 02. 2014 N 2-ФКЗ, от 21. 07. 2014 N 11-ФКЗ). Статья 43 [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87bedd ac2947282/
4. Указ Президента Российской Федерации от 07. 05. 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/
5. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования на 2018–2025 годы”» [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ

А. А. Тетерина
Научный руководитель — Е. В. Пискунова

В статье представлены результаты анализа литературы, отражающей разные подходы к пониманию сущности школьной медиации, и описаны противоречия между нормативными правовыми документами, регламентирующими деятельность служб школьной медиации, и актуальными практиками их создания.

Ключевые слова: службы школьной медиации, нормативно-правовая база школьной медиации, школьные службы примирения

Keywords: school mediation service, the legal framework of school mediation, services of reconciliation

В последнее время отмечается увеличение количества девиаций среди подростков. Вновь и вновь мы сталкиваемся с проявлениями детской и подростковой агрессии, которая выливается в насилие, жертвами которого становятся как дети, так и взрослые.

Школа является специфической средой, поскольку в ней собрано большое количество детей из самых разных социальных слоев, различной национальной и религиозной принадлежности. Учителя обладают разным уровнем профессиональной подготовки, разной компетентностью, высок риск профессионального выгорания, что не может не отражаться на характере взаимоотношений с обучающимися. Высок уровень асоциальных проявлений в подростковой среде.

По данным Федеральной службы государственной статистики удельный вес преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии, растет. В первом квартале 2018 г. в Санкт-Петербурге было задержано за совершение противоправных действий 122 подростка, а за аналогичный период 2019 г. — уже 140.

В ежегодном отчете УМВД по Санкт-Петербургу 2018–2019 гг. отмечены несколько районов, в которых зафиксирован стабильный рост преступности несовершеннолетних: Приморский, Красносельский и Калининский.

Традиционно используемые в школах стратегии реагирования на конфликтные ситуации, такие как административное воздействие, замалчивание, морализаторство и осуждение не способствуют формированию и закреплению у подростков навыков конструктивного взаимодействия.

Успешные практики применения медиации в разрешении конфликтов за рубежом, основанные на конфликтологии и теории организации переговоров, которая преимущественно применяется в коммерческих спорах, семейных спорах, арбитраже, трудовых спорах, подтолкнули развитие этой модели «Альтернативного разрешения споров» (медиация интересов) и в России [1].

В Санкт-Петербурге деятельность по созданию школьных служб медиации началась сразу после того, как правительством были направлены

соответствующие приказы и методические рекомендации [3]. Несмотря на то, что в Санкт-Петербурге медиация в сфере урегулирования частноправовых споров существует достаточно давно, для системы образования данная технология является новшеством, и для Санкт-Петербурга актуален вопрос о том, какие медиативные модели должны быть созданы в школах, и будет ли данная практика в полной мере соответствовать нормативным предписаниям.

Анализ нормативно-правовых документов и изученной литературы позволяет предположить, что на сегодняшний день вопросы создания условий для реализации и поддержания служб школьной медиации недостаточно изучены и требуют серьезного осмысления.

Служба школьной медиации или Школьная служба примирения? Зачастую на практике мы сталкиваемся с подменой этих понятий. Обсуждение этого вопроса ведется уже много лет, в том числе в педагогическом сообществе, на собраниях ассоциаций медиаторов, различных семинарах и конференциях. Итогом стало утверждение 26 декабря 2017 г. Минобрнауки РФ «Методических рекомендации по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций». В них используется термин «службы примирения/медиации». Школьная служба примирения (ШСП) преимущественно применяется для ситуаций, где есть элементы школьного сообщества: семьи в трудной жизненной ситуации, групповые конфликты в классе (травля, буллинг и пр.), а Служба школьной медиации в большей степени рассматривает обращения, связанные с правонарушениями и преступлениями несовершеннолетних.

Методические рекомендации содержат противоречие уже в 1-м абзаце: «в образовательных организациях должны быть организованы службы школьной медиации», т. е. это условие, обязательное к выполнению.

Медиация в них рассматривается как альтернативный способ разрешения споров, а в целях указано на формирование безопасного пространства, тогда это должны быть школьные службы примирения. И в Указе президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей» говорится об организации школьных служб примирения, т. е. произошла подмена понятий и целей.

Принятое 22. 03. 2017 г. распоряжение Правительства РФ за № 520-р «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года» направлено на обеспечение организационно-методической поддержки развития служб медиации в образовательных организациях» [4]. Одна из задач Концепции — «Совершенствование имеющихся и внедрение новых технологий и методов профилактической работы с несовершеннолетними. Данный документ имеет значение особенно при взаимодействии служб медиации с полицией и Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП). К сожалению, инспекторы по делам несовершеннолетних часто видят в этих службах еще одну реабилитационную программу, которая должна «вразумить» правонарушителя в дополнение к традиционным методам, а не перестройку работы субъектов системы профилактики и их взаимодействия на основе восстановительного подхода.

К теме служб школьной медиации обращаются многие исследователи, например, Цисана Шамликашвили в своей статье опирается на опыт ведущих западных исследователей, в т. ч. — создателей общей теории агрессии К. Андерсона и Б. Бушмана. Особое внимание уделяет проблемам

институционального насилия, в т. ч. толерантности, принудительное насаждение которой часто провоцирует агрессию. В качестве инструмента для ее уменьшения рассматривает медиативный подход [10].

Г. П. Зернова сравнивает методологические подходы организации этих служб и определяет медиацию как метод, в основе которого лежит уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выработки и принятия решений, основывающихся на возможности защиты и удовлетворения интересов сторон, при условии предоставления равных прав всем сторонам спора. Делает вывод о том, что в сравнении с традиционными способами урегулирования конфликтов медиация может оказаться приемлемой и эффективной альтернативой [7].

А. Ю. Коновалов выделяет три модели школьных служб примирения.

1. Модель «минимального участия». Характеризуется слабой поддержкой со стороны внедряющей организации или ассоциации. Сохраняются в основном службы с «сильным» руководителем, но в условиях автономности существует трудность сохранения стандартов работы медиатора, а также риск распада при смене руководителя службы.
2. «Административная» модель. Административное внедрение служб примирения позволяет относительно быстро создать много служб, но большинство создаются формально, выдавая существующую деятельность (работу психологов, детских движений и пр.) за работу службы примирения, где не проводятся восстановительные программы. Служба работает только «на бумаге».
3. Модель «активного сообщества». Ассоциация медиаторов выстраивает механизм управления службами, что создает возможность постепенного выстраивания сети служб с сохранением принципа добровольности и качества работы медиаторов служб [9].

В 2014 г. служба медиации появилась в Петербурге, а с 2016 г. во всех 53 общеобразовательных учреждениях Калининского района, в соответствии с Методическими рекомендациями Комитета по образованию Санкт-Петербурга, на основании приказов руководителей образовательных учреждений созданы школьные службы медиации. Первичная оценка эффективности их деятельности по вопросам предупреждения и разрешения конфликтов свидетельствует о том, что в большинстве образовательных учреждений деятельность служб школьной медиации носит формальный характер.

В Калининском районе модель «минимального участия» применяется в шести школах, «административная» модель в 45, модель «активного сообщества» лишь в двух.

Наряду со школьными службами медиации, в школах Калининского района вопросами разрешения конфликтов занимаются Комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений (созданные в соответствии с ФЗ № 273 «Об образовании в РФ»), а в ряде школ функционируют еще и Конфликтные комиссии. Как правило, задействованы в работе всех комиссий одни и те же должностные лица. В ходе опроса мы выяснили, что больше половины педагогов не видят существенной разницы между конфликтной комиссией, школьной службой примирения и службой школьной медиации. Возникающие конфликты 68% опрошенных решают самостоятельно, не прибегая к сторонней помощи.

Таким образом, предварительный анализ нормативных правовых документов и практики создания служб школьной медиации в образовательных

учреждениях позволяет сформулировать проблему: существуют противоречия между предписанными нормативами и практиками создания и функционирования служб школьной медиации.

Деятельность служб школьной медиации сегодня в значительной степени законом не урегулирована, содержательно значимые документы имеют рекомендательный характер. Происходит подмена понятий «школьная служба примирения» и «служба школьной медиации», «конфликтная комиссия».

К выбору модели службы школьной медиации каждая школа должна подходить осознанно, с учетом специфики образовательного пространства. Только в этом случае, на наш взгляд, будут определены и функции, и качественные характеристики, и будут грамотно приниматься управленческие решения.

Библиографический список

1. Федеральный Закон от 27. 07. 2010 № 193-ФЗ (Ред. от 23. 07. 2013) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (С изм. и доп., вступающими в силу с 01. 09. 2013).
2. Указ Президента РФ от 01. 06. 2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
3. Письмо Минобрнауки России от 18. 11. 2013 № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» (вместе с Рекомендациями по организации служб школьной медиации в образовательных организациях, утвержденные Минобрнауки России 18. 11. 2013 № ВК-54/07вн.).
4. Распоряжение Правительства РФ за № 520-р «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года» от 22. 03. 17.
5. Федеральный Закон «Об образовании в РФ» от 29. 12. 2012 г. № 273.
6. *Гребенкин Е. В.* Школьная медиация: подходы, контексты, особенности // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 14–18.
7. *Зернова Г. П.* Анализ существующих подходов организации служб школьной медиации в отечественной теории и практике // История и педагогика естествознания. 2017. № 1. С. 25–32.
8. *Коновалов А. Ю.* Медиация в системе образования: обзор опыта разных стран // Психологическая наука и образование WWW.PSYEDU.RU. 2014. № 3. С. 18–30.
9. *Коновалов А. Ю.* Мониторинг деятельности школьных служб примирения за 2017 год, проведенный в рамках всероссийской ассоциации восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. 2018. № 15. С. 202–232.
10. *Шамликашвили Ц. А.* Медитативный подход и его возможности в развитии человеческого капитала и совершенствовании общественных отношений // Вестник Федерального института медиации. 2017. № 3. С. 10–25.

ИНТЕРНЕТ-ИНСТРУМЕНТЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ И ПРИВЛЕЧЕНИИКЛИЕНТОВ ЧАСТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Хуторская
Научный руководитель — Л. С. Илюшин

В статье дана информация — фрагмент исследования по проблеме внедрения интернет-инструментов в образовательный процесс частной организации — и рассмотрен вопрос необходимости их использования в деятельности образовательных организаций. Многие мероприятия проводятся не только очно, но и дистанционно, поэтому весьма актуальной является тема использования всевозможных интернет-ресурсов как для технического упрощения обеспечения проведения образовательных мероприятий, так и для рекламы этих мероприятий.

Ключевые слова: клиенты, образование, интернет-инструменты, веб-инструменты, клиентоориентированность, типология клиентов

Keywords: clients, education, internet tools, web tools, client-oriented approach, types of customers

На современном этапе обучения, когда используются новейшие интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых учебных интернет-материалов, направленных на комплексное формирование и развитие:

— коммуникативно-когнитивных умений для осуществления отбора, обобщения, классификации, анализа и синтеза полученной информации;
— коммуникативных умений для представления результатов работы с ресурсами сети Интернет;
— умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования;
— умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей [3].

Решение данной задачи актуально в разрезе привлечения и удержания клиентов: клиенты, реализовавшие свои потребности, повторно обращаются в образовательные организации за другими услугами; если же им самим такие услуги больше не требуются, они рекомендуют организацию своим коллегам, друзьям или родственникам, что, в свою очередь, повышает прибыль образовательной организации (в случае частных организаций), позицию в рейтингах и статус (в случае государственных организаций).

Предполагается, что с помощью цифровых материалов клиентам — пользователям интернет-инструментов будет проще получать необходимую им образовательную информацию, они смогут обучаться дистанционно и при этом достигать нужного результата, создавать внутренние и внешние образовательные продукты: например, выполненные задания, написанные тексты, владение предметными и общепредметными компетенциями, такими, как коммуникативные, регулятивные, личностные.

Потребителями образовательных услуг являются клиенты образовательных организаций, поэтому при подборе интернет-инструментов прежде всего нужно учитывать их образовательные потребности.

Для проверки данных идей анализировалась практика работы компании Центр дополнительного образования «Эйдос». Диагностика выполнялась с помощью анкетирования, позволяющего опросить потенциальных респондентов без длительных временных затрат как в очном, так и в дистантном режиме. На основе анализа анкетного опроса разных групп клиентов возможно составить целостную картину мнений клиентов о внедрении и/или использовании в организации интернет-инструментов.

Предварительно была разработана следующая типология клиентов, примененная к частному учреждению дополнительного образования НДО «Эйдос». Типы клиентов в продажах различаются в зависимости от сферы деятельности компании, от специфики самого бизнеса. Пропорционально этому различаются и способы продаж основным типам клиентов.

Выделяются следующие типы клиентов.

1. По отношение к фирме (организации): потенциальные, новые, постоянные, случайные, потерянные.
2. По социально-экономическому статусу: частные лица и корпоративные клиенты (госучреждения и коммерческие фирмы).
3. По психологическим особенностям поведения: лояльные, трудные, конфликтные, капризные, проблемные, требовательные.
4. По реакциям на цены: рациональные, престижные, апатичные, этичные.
5. По восприятию новинок на рынке: новаторы, прогрессисты, скептики, консерваторы.
6. По интенсивности потребления товаров или услуг: слабые потребители, умеренные потребители, активные потребители.
7. По полу: мужчины и женщины.

Составляя типологию клиентов образовательных учреждений, мы опирались как на существующие известные типы клиентов, так и на результаты опросов форм обратной связи.

К перечисленным выше типам клиентов добавим выявленные нами типы клиентов образовательных учреждений на основании следующих критериев.

8. По отношению к образованию — целеустремленные (учатся для получения навыков, знаний, квалификации), формальные (учатся для получения сертификата).
9. По выбору образовательных направлений — технари, гуманитарии, естественники.
10. По роду деятельности в образовательном процессе — школьники, студенты, родители, школьные педагоги, репетиторы, представители разных профессий, заинтересованные в научной деятельности.
11. По степени мотивации — мотивированные учиться и немотивированные.

В результате компанией Эйдос выбраны для внедрения в практику следующие интернет-инструменты.

1. Социальные сети (vk.com, facebook.com). Сочетание групповых и индивидуальных форм работы способствует лучшему усвоению и пониманию учебного материала. Преимуществом применения социальных сетей является то, что есть возможность коллективной оценки результатов и процессов работы. Неоспоримым фактом является то, что с помощью социальных сетей можно выстроить индивидуальный

образовательный маршрут учащегося и использовать его как пространство для организации дистанционного обучения [4].

2. Модули дистанционных курсов. В модули курсов входят статьи, задания, ссылки на видеоматериалы по теме курса. Данный интернет-инструмент достаточно давно используется в НЧУДО «Эйдос», его можно было бы назвать старым, но он все еще удобен и актуален для клиентов. Большинство опрошенных в ходе обратной связи отметили его как удобный.
3. Skype. Skype — один из сетевых видеокоммуникационных инструментов, легких в использовании и эффективных в применении, надежных, с хорошим качеством зрительных и звуковых характеристик. Skype представляет как преподавателям, так и обучающимся неограниченные возможности коммуникации и сотрудничества. Кроме того, у этого инструмента есть и текстовой чат, что позволяет совершенствовать и навыки письма на иностранном языке [2]. Данная программа удобна для двух целей: проведения консультации по любому интересующему предмету или курсу; обучения иностранному языку.

Также выделяется такая программа как Discord, являющаяся более новым подобием Skype с дополнительными функциями (например, шумоподавление), но далеко не все педагоги готовы ее искать, устанавливать и разбираться в ней (в этом ее основной минус). Тем не менее, при выборе из двух этих вариантов организация предпочитает именно ее для использования, если клиент с ней знаком.

4. Видеоуроки, YouTube. Для обучения выделяют несколько типов видеоуроков.

— Учащиеся смотрят обучающее видео от 5 до 15 мин, где сначала им рассказывается теория (правило, новый материал, возможно, вводится новая лексика по теме и др.), а затем приводятся примеры. В данном видеоролике можно привести элементарные задания, направленные на контроль усвоения увиденного и услышанного материала.
— Во время урока учащиеся смотрят небольшие видеоролики (фрагменты из мультфильмов, художественных и документальных фильмов, сериалов и научно-познавательных программ), которые носят познавательный характер (новый материал по теме, расширение материала, закрепление, повторение). После просмотра видео учащиеся выполняют чаще всего ряд коммуникативных заданий [1]. Для проведения дистанционных уроков YouTube также очень удобен, так как ресурс является открытым, на канале можно свободно размещать видео. Момент, на который нужно обязательно обратить внимание при записи образовательных роликов — авторские права (например, музыка на фоне записи).

5. Лендинговые страницы и их реклама — инструмент для рекламирования мероприятий. В данный момент лендинговые страницы являются удобными и популярными для чтения, т. к. в них содержится основная информация о мероприятии, такие страницы обычно небольшие по объему текста, яркие и иллюстрированные.

Предположим, что некоторые из данных интернет-инструментов получат положительную оценку клиентов и смогут быть в дальнейшем использованы при их привлечении и сопровождении. Для повышения клиентоориентированности ЦДО «Эйдос» требуется выяснить, все ли инструменты из списка яв-

ляются удобными, нужно ли добавить в практику работы организации другие интернет-инструменты.

В анкетном опросе участвовали 55 клиентов ЦДО «Эйдос», которые в разное время воспользовались очными или дистанционными образовательными мероприятиями Центра (конференции, курсы для педагогов, дистанционные олимпиады), преимущественно женского пола, возрастом от 25 до 65 лет. Целью анкетирования являлось получение обратной связи от клиентов для последующего анализа потребностей клиентов, уровня удовлетворенности клиентов образовательными услугами, подбора интернет-инструментов.

В процессе анкетирования выяснилось, что большинство клиентов относится к использованию различных вышеперечисленных интернет-инструментов либо позитивно (24 из 55), либо нейтрально (22 из 55).

Большинству клиентов (80,0%) удобно и привычно пользоваться интернет-инструментами в принципе. Каждый пятый из опрошенных утверждает, что интернет-инструменты для них неудобны, и они предпочитают очный формат обучения, и хотя к концепции цифрового обучения они относятся положительно, но конкретно предложенные ЦДО «Эйдос» инструменты им не понравились. Самым удобным инструментом для сопровождения образовательного процесса названы модули дистанционных курсов — 27% клиентов проголосовало за них; следующий инструмент — социальная сеть vk.com — 25%.

Необходимо отметить, что некоторые клиенты негативно относятся к использованию социальных сетей в образовании, т. к. считают, что это 1) не подходит для маленьких детей, а родителям неудобно совмещать личную жизнь и образование ребенка; 2) боятся, что в социальных сетях можно «наткнуться на недоброжелателей». Относительно рекламы — лендинговые страницы введены в деятельность организации относительно недавно, но уже привлекают клиентов — 27% узнали о мероприятиях именно через лендинговые страницы, рекламируемые с помощью Яндекс.Директ.

Библиографический список

1. *Гатовская Д. А.* Видеоурок — новый метод обучения [Текст] // Педагогика: традиции и инновации : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2015. С. 126–127.
2. *Герасименко Т. Л., Будник Е. А.* Опыт использования технологии Skype как эффективного средства формирования и совершенствования коммуникативной языковой компетенции [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015. Т. 7, № 3. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/46PVN315.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/46PVN315
3. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2. С. 100–110.
4. *Фещенко А. В.* Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития / А. В. Фещенко // Гуманитарная информатика. 2012. Вып. 6. С. 124–134.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск восьмой

Ответственный за выпуск *О. Ярцева*
Корректор *Е. Антонова*

Подписано в печать 13.01.2020. Формат 60×90 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Усл. печ. л. 6,5. Тираж 50 экз. Заказ № 1.

Отпечатано в типографии и издательстве «Скифия-принт»
197198, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Пушкарская, д.10, литер А, помещение 32-Н
Тел./факс: (812) 644-41-63