

УДК 37.04

**КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВИД ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Саханский Н.Б.**, д.пед.н., профессор, Институт управления образованием РАО,  
E-mail: 52dervish@mail.ru, Москва, Россия,

**Аннотация:** В статье обосновывается консультирование как область педагогического знания и образовательной деятельности, определяется ее содержание. Дается анализ объектов, субъектов педагогического консультирования. Сделана попытка определить основные профессиональные компетенции и личностные качества консультанта. Определены особенности педагогического консультирования.

**Ключевые слова:** педагогическое консультирование, содержание, субъекты, объекты педагогического консультирования, консультант, клиент консультирования, основные компетенции и качества консультанта, особенности педагогического консультирования.

**CONSULTATION AS A KIND OF EDUCATIONAL ACTIVITY.**

**Sakhanskiy N.B.** Doctor of Arts, Prof., Institute of Management in Education of  
RAE, E-mail: 52dervish@mail.ru, Moscow, Russia

**Summary:** Consultation locates in article as area of pedagogical knowledge and educational activity, its contents is defined. The analysis of objects, subjects of a pedagogical konsultirokvaniye is given. Attempt to define the main professional competences and personal qualities of the consultant is made. Features of pedagogical consultation are defined.

**Keywords:** pedagogical consultation, contents, subjects, objects of pedagogical consultation, consultant, client of consultation, main competences and qualities of the consultant, feature of pedagogical consultation

Проблема образовательной деятельности имеет интересную в научном плане историю. На всех этапах развития человеческого общества она ставилась и решалась, исходя из конкретных современных задач и условий, в которых протекал педагогический процесс в образовательном учреждении.

Как известно, система образования переживает сложный этап реформирования, ей приходится сталкиваться с рядом серьезных вызовов. В образовательных учреждениях продолжается процесс гуманизации и демократизации российской школы, предполагающий ее обращенность к ученику, широкую свободу выбора для учащихся и учителей, вариативность и профильность, обновляются учебные планы и программы, обозначилась тенденция определенной стандартизации, направленной на сохранение единого образовательного пространства в стране и обеспечение высокого качества образования.

Вводятся государственные образовательные стандарты, идёт поиск новых подходов и технологий осуществления учебно-воспитательного процесса, широко распространяются тестовые методы оценки подготовки выпускников образовательных учреждений, включая проведение единого государственного экзамена, составляются рейтинги образовательных учреждений различных типов и видов, идет поиск и разработка независимой системы оценки качества обучения и воспитания учащихся, в управлении образовательными учреждениями активное участие принимают общественные организации.

Сокращается государственная система образования, что приводит в движение процессы рыночной либерализации, получающие неоднозначную оценку как в педагогических коллективах, так и в обществе. Хозяйственно-экономическая самостоятельность, полученная образовательными учреждениями, поставила перед их руководителями много новых проблем, с которыми учреждения социальной сферы ранее не сталкивались. Усложнился процесс планирования и управления в сфере образования.

Следствием такого развития системы образования является усложнение характера профессиональной деятельности педагога, связанное с усилением требований государства, общества и населения как к основному продукту этой деятельности — качеству обучения и воспитания учащихся, так и к личности педагога, его педагогической подготовке и профессиональным компетенциям.

Возрастающие требования к учителю сопровождаются резким снижением социального статуса педагогических профессий, напряженностью в педагогических коллективах, связанной с закрытием или реорганизацией педагогических вузов, слиянием образовательных учреждений, низкой оплатой труда педагогов и отсутствием у них социальных гарантий. Разработка и внедрение ряда национальных, федеральных целевых проектов и программ развития образования в стране (в частности, «Образование», «Наша новая школа», в рамках стратегии «Российское образование - 2020», и др.) не получила должного обсуждения и оценки полученных результатов в педагогическом сообществе, общественностью. Отсутствовал анализ определения причин не достижения ряда намеченных целей, выявления неиспользованных резервов в выполнении поставленных задач в предыдущих программах.

Все эти явления становятся еще более болезненными на фоне обостряющихся проблем ребенка в нестабильно развивающемся социуме: ценностный вакуум, отсутствие четких целевых ориентиров, духовно-нравственные деформации, распространение различного рода вредных привычек и зависимостей, социальное расслоение,

конфликты в детской и юношеской среде, ослабление института семьи, несущего ответственность за первичную социализацию и воспитание учащихся.

Масштабы, глубина и интенсивность инновационных процессов в образовании, принципиальная новизна многих проектов (ФГОС, новые экономические механизмы, изменения правового статуса бюджетных учреждений и др.) привели к широкому обсуждению инноваций в социальных сетях, профессиональной среде, к стихийному появлению сетевых консультантов среди учителей-предметников, руководителей ОУ, обнаружив востребованность позиции консультанта по вопросам развития образования.

В то же время, муниципальные и региональные органы управления образованием, решая задачи по согласованию и взаимоувязке инновационных проектов, формированию нормативной базы для их реализации, привлечению необходимых финансовых, материальных и кадровых ресурсов также нуждаются в квалифицированном экспертном сопровождении и консультационной поддержке, чтобы максимально полно соответствовать федеральной политике в области развития образования с учетом специфики своего региона.

Наряду с традиционными профессиональными затруднениями, которые всегда испытывал педагог в процессе педагогической деятельности, взаимодействия с учащимися, обществом, средой, новые явления и сформировали особое проблемное поле в образовании, что потребовало вмешательства и поддержки извне и обусловило развитие специфической области научно-практической деятельности в образовании, которую можно определить как педагогическое консультирование.

Изучение практики деятельности образовательных учреждений и преподавательских коллективов, позволяет сделать вывод о том, что управленческой и педагогической корпорации этих учреждений сейчас крайне сложно разобраться в колоссальном объеме постоянно обновляющейся информации, связанной с экономической, юридической, управленческой, психолого-педагогической, социальной и другими сторонами их деятельности. Необходимо, чтобы кто-то обобщал все эти сведения, новинки информации и на основании реальных достижений науки и практики давал актуальные рекомендации и консультации.

Эта ответственность и труд должны ложиться на плечи ведущих специалистов – консультантов, которые доносят результаты до потребителей этой информации на лекциях, пленарных заседаниях, в ходе круглых столов и т.д.

Консультант – это человек, дающий советы специалистам, оказывающий дополнительную помощь. Обращаясь за помощью к консультанту, этот «кто-то»

становится клиентом, или в более широком понимании - клиентской системой или базой.

Клиентской системой могут быть: отдельный человек; группа, объединенная сложными межличностными связями; отдел, центр, команда и прочие структурные единицы предприятия или учреждения; организационная система в целом, например агентство, образовательное учреждение, курсы повышения квалификации, орган управления образованием, ассоциация; межорганизационная система, например, некоторое сообщество людей, регион, международная система.

От величины и сложности клиентской системы зависит определение целей и задач консультирования, реализация функций, содержание, вид и особенности консультирования, необходимая компетентность консультанта.

В последние десятилетия консультирование получило широкое распространение в различных областях — в психологии, социальной работе, управлении, экономике, юриспруденции, педагогике. Современный британский профессор психологии и социальной работы М. Герберт описывает эту ситуацию следующим образом: «...консультанты повсюду... вы можете встретить их в школах, на промышленных предприятиях, в больницах, социальных службах... существуют консультанты по вопросам брака, развода, карьеры, острой утраты, аборт... консультирование родителей, студентов, пенсионеров и т.д.» [11, 48].

**Консультирование** представляет собой особым образом организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом.

Британская ассоциация консультирования определяет консультирование как процесс, при котором человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определенно предлагает и соглашается посвятить свое время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его клиентов. Задача консультанта, в соответствии уставом этой организации, заключается в том, чтобы дать клиенту возможность исследовать, обнаружить и прояснить источники и пути улучшения самочувствия и плодотворного разрешения проблем.

Х. Бурке и Б. Стеффлре считают, что «консультирование — это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как "личность — личность", хотя иногда в нем участвуют более двух человек. Цель консультирования — помочь клиентам понять происходящее в их

жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем...» [10, 11].

Основываясь на анализе многочисленных зарубежных и отечественных публикаций по вопросам оказания социальной и психологической помощи, выделяют, в частности, следующие главные ее направления.

Проблемы психического развития ребенка. Специальные проблемы: психологическая помощь ребенку в преодолении комплексов, удовлетворении эмоциональных запросов, обретении личностной идентичности, в самоопределении, избегании эмоциональных травм, осознании неизбежности смерти, переживании потери родителей и близких родственников; содействие выработке устойчивых ценностных и моральных норм; поддержка в кризисный период развития и т.д.

Личностные проблемы ребенка-подростка. Преодоление кризиса психологического отдаления от родителей, идентификация с другими значимыми лицами, преодоление чувства неполноценности, осознание своих ограниченных возможностей в семье, сексуальные проблемы, борьба за личный и социальный статус и т.д.

Проблемы брака и семьи. Супружеские и родительские конфликты, семейные кризисы, помощь разведенным семьям, семьям в повторном браке, матерям-одиночкам, опекунам и попечителям семей, приемным семьям и семьям усыновителей.

Школьное консультирование. Проблемы взаимоотношений учителей и детей, воспитателей и детей, учащихся между собой, взаимоотношений с родителями, школьной успешности, развития способностей, отклонений в поведении, поддержка ребенка в неблагополучной семье, помощь детям группы риска, детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Профессиональное консультирование. Помощь в формировании профессиональных и образовательных планов, оценка психофизических предрасположенностей и способностей к будущей работе [6, 47].

Обобщая понимание консультирования в различных сферах человеческой деятельности, М.А. Гулина определяет данный феномен как «ориентированный на научение процесс, имеющий место между двумя людьми, когда профессионально компетентный в области релевантных... знаний и навыков консультант стремится способствовать клиенту с помощью соответствующих его (клиента) актуальным нуждам методов и внутри контекста его (клиента) общей личностной программы узнать больше о себе самом, научиться связывать эти знания с более ясно воспринима-

емыми и более реалистически определяемыми целями так, чтобы клиент мог стать более счастливым и более продуктивным членом своего общества» [2, 37].

Если проблемы психологического консультирования, психотерапевтической помощи, консалтинга в менеджменте, праве, консультационной деятельности в социальной работе стали предметом многочисленных исследований на специальном научном и междисциплинарном уровне, то педагогическое консультирование остается малоразработанной областью научного знания.

И возникают вопросы: является ли педагогическое консультирование частью педагогики, или существует некая междисциплинарная область знания, которую условно можно назвать теорией и практикой консультирования и которая включает педагогическое консультирование наряду с психологическим или, например, управленческим? Следует ли рассматривать управленческое консультирование в образовательных учреждениях как часть педагогического консультирования, образовательного консалтинга или его изучение выходит за рамки педагогических исследований? Отвечая на эти вопросы, мы исходим из следующего понимания педагогического консультирования.

Педагогическое консультирование может рассматриваться как область педагогического знания, граница которой очерчивается следующими **объектами** исследования:

во-первых, сопровождение учащегося в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом;

во-вторых, оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родители учащихся, различные группы населения, потребители образовательных услуг);

в-третьих, научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала, в том числе консультирование по проблемам организационного, экономического, юридического развития школы.

Признавая важность всех трех аспектов педагогического консультирования, в данной статье мы делаем определенный акцент на последнем аспекте, поскольку он является не только исходным в комплексе обозначенных проблем, но и наименее разработанным в педагогической науке. При этом следует заметить, что используемый нами термин «педагогический персонал» включает как непосредственно педагогических работников (учителей, воспитателей, социальных педагогов), так и руководителей образовательных учреждений, органов управления образованием

федерального и регионального уровней, работников образовательных учреждений (юристов, экономистов, специалистов кадровых служб). Следовательно, экономическое, управленческое, финансовое, юридическое, кадровое консультирование в образовательной сфере будет рассматриваться как составная часть педагогического консультирования. В то же время консультационные услуги, адресованные управленцам, имеют определенную специфику.

В процессе сопровождения профессиональной деятельности педагога могут оказываться консультационные услуги как *управленческого*, так и *общепедагогического* характера. Если в первом случае цели консультирования охватывают все основные стороны деятельности образовательного учреждения, то во втором случае цели консультирования носят менее интегрированный характер и связаны только с совершенствованием образовательного процесса, оказание консультантом услуги по передаче клиентам знаний и опыта посредством процедуры их обучения, направленной на преодоление фактических и предполагаемых трудностей в деятельности клиентов и оптимизацию этой деятельности.

Проанализировав объекты и границы педагогического консультирования, определим возможных субъектов данной деятельности. Выбор **субъекта** консультирования, иными словами — консультанта, определяется несколькими факторами:

спецификой объекта консультирования (учащийся, семья, преподаватель или менеджер образования и т.д.);

уровнем профессиональной подготовки и компетенцией привлекаемого специалиста, имеющимся у него опытом консультационной деятельности;

характером анализируемой проблемной ситуации, вызвавшей необходимость консультационной помощи;

личностными особенностями консультанта (коммуникабельность, способность к эмпатии и оценочно-аналитической деятельности, готовность к сотрудничеству).

В качестве **субъектов** консультирования могут выступать:

для учащегося и его родителей — педагоги и воспитатели, администрация образовательного учреждения, педагоги-психологи и специалисты консультационных служб;

для педагогического персонала — преподаватели и сотрудники образовательных учреждений высшего профессионального образования, являющиеся научными руководителями и экспертами - консультантами, работники институтов повышения

квалификации и методических отделов и служб, специалисты консалтинговых центров;

для управленческого персонала — представители органов управления образованием, сотрудники консалтинговых служб и агентств, профессора и доценты кафедр управления, коучи.

Педагогическое консультирование имеет двойственную природу: с одной стороны, консультирование является одной из функций педагогической деятельности в целом (субъектом являются педагоги, воспитатели, администрация образовательного учреждения, а также, в известной степени, специалисты органов надзора и контроля в сфере образования), а с другой — специфическим видом профессиональной деятельности отдельных специалистов (субъектами являются педагоги-консультанты, методисты, модераторы).

Кем бы ни был по своему должностному статусу специалист, осуществляющий консультирование в сфере образования, он должен обладать высоким уровнем психолого-педагогической культуры, глубокими профессиональными знаниями в области педагогики, психологии, частных методик, менеджмента, иметь широкую этическую подготовку, включающую как теоретические, так и практические аспекты. Л.Брамер, Э. Шосторм подчеркивают, что консультант, не усвоивший теоретические основы своей профессии, не знакомый с исследованиями, выполненными в данной области, не может ничего сделать для клиента, кроме применения частной техники [9, 14].

В.И.Алешникова формулирует критерии, которым должен отвечать профессиональный консультант. [1, 25].

**Требования к личности:** Творческое мышление. Развитые навыки делового общения. Психологическая зрелость. Хорошее физическое и духовное здоровье. Стабильность в поведении, уверенность в себе. Способность к самосовершенствованию, самодисциплина, самоорганизованность. Самокритичность. Профессиональная этика. Проблемы теории и практики управления.

#### ***Требования к профессиональной компетенции***

**должен знать:** Методы управления. Процедуры ведения отчетности. Системы обработки информации. Основы вычислительной техники. Организационные основы консультирования. Методические основы консультирования. Факторы, влияющие на результативность консультирования. Определять и решать проблемы. Принимать нестандартные управленческие решения.



*должен уметь:* Обучать, передавать знания. Побуждать работников к творческой деятельности. Формировать и развивать эффективные рабочие группы. Применять ранее накопленный опыт консультирования в различных областях при решении различных проблем. Непрерывно пополнять и обновлять знания. Участвовать в разработке и реализации стратегии консультационной организации.

Таким образом, определяя педагогическое консультирование как особый вид деятельности консультанта, можно выделить несколько ключевых характеристик:

использование консультантом специальных знаний, умений, навыков, компетенций;

осуществление консультантом сотрудничества, взаимодействия с клиентом;

оказание консультантом помощи, советов клиенту;

решение консультантом проблем, возникших у клиента, принятие мер, направленных на изменение ситуации к лучшему;

опосредованное влияние консультанта, отсутствие возможности осуществлять изменения самостоятельно.

Таким образом, консультант - это специалист, обладающий знаниями в конкретной области, который приглашен клиентом для выполнения работы, требующей специальных знаний и практических навыков.

Для реализации указанных функций консультант должен иметь определенные личностные качества и профессиональные знания и навыки. Комитет по надзору и подготовке консультантов США еще в 1964 г. формально закрепил следующие шесть качеств личности, необходимых консультанту: доверие к людям; уважение ценностей другой личности; проницательность; отсутствие предубеждений; самопонимание; эмпатия, до сих пор являющихся основой для разработки перечня необходимых требований к консультанту.

Коуп предлагает следующий набор компетенций, отражающих готовность консультанта к профессиональной деятельности по проблемам развития организаций: знание организационных и финансовых особенностей отрасли/сектора; владение методиками диагностики и проведения изменений; знание инструментов принятия решений; владение навыками ведения переговоров; знаний этических критериев и стратегий влияния/политики; владение навыками составления отчетов, проведения презентаций и т. д.; использование правильного языка (социального, политического, организационного); владение навыками фасилитации -

облегчение жизни людям. При этом необходимыми качествами для консультанта он считает «харизму, способную провести вас сквозь закрытые двери», ответственность, честность, уверенность в себе и социальную ответственность[9].

Г. Липпит и Р. Липпит подробно расписывают способности консультанта по категориям «знания», «навыки» и «позиции» [5].

**К категории «знания» они относят:**

- всесторонняя подготовка в области поведенческих наук, административной философии, политики и практики больших и малых организационных систем, понимание ведущих философских систем как основы мышления и фундамента систем ценностей;
- знание разнообразных методик обучения и тренинга;
- знание и понимание человеческой личности, формирования установок, изменений;
- понимание тенденций развития групп, организаций и сообществ, а также функционирования и изменения социальных систем на разных стадиях;
- знание собственных мотиваций, сильных и слабых сторон, наклонностей.

**Необходимые консультанту навыки:**

- умение слушать, наблюдать, идентифицировать; проводить опросы, интервьюирование и использовать другие методы сбора данных;
- способность строить отношения, основанные на доверии, и работать с разными людьми независимо от их прошлого и характера; восприимчивость к чужим чувствам;
- навыки использования методов решения проблем и помощи в этом другим;
- способность работать с группами и командами над планированием и осуществлением изменений;
- навыки обучения и убеждения, предполагающие способность эффективно передавать новые идеи и разрабатывать учебные мероприятия, способствующие росту и изменению;
- способность использовать разнообразные методы вмешательства и способность определять, какой метод наиболее уместен в данный момент времени;

- способность диагностировать проблемы вместе с клиентом, находить источники помощи, власти и влияния, понимать ценности и культуру клиента, определять готовность к изменениям;
- способность быть гибким в отношении работы во всех типах ситуаций.

**К числу важных качеств консультанта относятся следующие:**

- компетентность, чувство ответственности за помощь клиентам в решении их проблем;
- зрелость: уверенность в себе, готовность защищать свои взгляды, идти на необходимый риск, способность справляться с отказами, враждебным отношением и подозрениями,
- непредвзятость, честность, интеллигентность;
- обладание гуманистической системой ценностей.

Для формирования указанных компетенций консультанта важным фактором является его специальное обучение.

Итак, в качестве субъекта консультирования выступает **консультант**, являющийся квалифицированным специалистом в данной области, а в качестве объекта консультирования — **клиент**, являющийся потребителем консультационной услуги.

Поскольку процесс консультирования предполагает активное взаимодействие консультанта и клиента, границы между субъектом и объектом этого процесса являются весьма подвижными. Консультант побуждает консультируемого к поиску самостоятельного решения своей проблемы, актуализирует внутренний потенциал его личности. Тем самым клиент из пассивного объекта консультационного воздействия превращается в активного носителя действия, иными словами — в субъекта консультирования.

Исходя из этой логики, можно выделить ряд принципов взаимодействия консультанта и клиента. На некоторые из них указывает Э. Бенц, который отмечает, что «в идеале консультирование связано с рядом условий».

Во-первых, консультирование носит принципиально добровольный характер, который распространяется как на консультанта, так и на консультируемого.

Во-вторых, оба субъекта взаимодействия являются независимыми. Поэтому ситуация консультирования должна быть свободна от давления извне... Клиент сам определяет предмет консультирования, исходя из собственных потребностей, и

обладает свободой выбора альтернативных решений» [8, 21]. Как отмечает автор, этим консультирование отличается от манипуляции, управления, обучения.

С этими положениями перекликаются характеристики процесса консультирования, сформулированные Р. Кочюнасом.

Консультирование помогает человеку выбрать и действовать по собственному усмотрению.

Консультирование помогает обучаться новому поведению.

Консультирование способствует развитию личности.

В консультировании акцентируется ответственность клиента, т.е. признается, что независимый, ответственный индивид способен в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

Сердцевиной консультирования является «консультативное взаимодействие» между клиентом и консультантом [4, 8].

В этом же ключе К. Роджерс выделил три основных принципа консультирования:

- каждая личность обладает безусловной Ценностью и заслуживает уважения как таковая;
- каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;
- каждая личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения.

Остановимся на принципах консультационного взаимодействия более подробно.

Принцип *добровольности* предполагает, что клиент сам решает, нужно ли ему обращаться к консультанту, выбирает специалиста, форму и продолжительность консультирования, а также определяет, в какой мере полученные им рекомендации могут быть использованы в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

Принцип *равноправия* сторон предполагает равную ответственность клиента и консультанта за успех консультационного процесса. Последний не должен брать на себя всю ответственность за результаты консультирования, так как основная задача, которую решает консультант, «состоит в том, чтобы помочь клиенту в выявлении своих внутренних резервов и в устранении факторов, мешающих их использованию». В связи с этим клиенту отводится равноценная роль в консультировании наряду с консультантом. Как указывает

В.И.Алешникова, «сведение участия хотя бы одной из сторон к нулю означает прекращение процесса консультирования» [1.114]. Консультант призван создать условия, стимулирующие клиента к принятию самостоятельных решений, в то время как клиент должен быть способен эффективно взаимодействовать с консультантом в процессе и после осуществления консультационного проекта.

Консультирование призвано актуализировать творческий потенциал личности клиента, побудить его к самоанализу, к принятию ответственности за решение профессиональной проблемы с помощью советов и подсказок.

Путь консультирования — не трансляция готовых образцов профессионального поведения, а выработка новых моделей, ориентированных на профессионально-личностные возможности клиента. Поэтому «эффективное консультирование - это процесс, который выполняется вместе с клиентом, но не вместо клиента» [4, 21].

Принцип *вариативности* предполагает, что консультирование носит ситуационно меняющийся характер, существенно ограничивающий возможность выделения универсальных способов решения проблем клиента, пригодных для всех ситуаций. Педагогические ситуации являются чрезвычайно разнообразными и динамичными. Действительность образования представляет собой живую ткань, которая не вписывается в жесткие рамки и не позволяет предлагать клиенту стандартные рецепты профессионального поведения. Практику консультирования нельзя свести к разработке готовых рецептов, она побуждает специалистов к самостоятельному анализу и постоянной рефлексивной деятельности, ибо не может быть одинаковых клиентов, одинаковых проблем и ситуаций консультирования, а значит, и одинаковых консультационных услуг.

Консультационная услуга имеет не только инструментальные, но и процессуальные характеристики. Последнее обусловлено меняющейся ситуацией взаимодействия консультанта и клиента, которая во многом обусловлена профессионально-личностными особенностями субъектов процесса консультирования, их опытом, отношением к решаемой проблеме, статусом в профессиональной среде.

В соответствии с принципом *целостности* консультационная услуга является лишь отдельным звеном в системе непрерывного сопровождения профессиональной деятельности педагогов. Сама по себе она не может решить всех его профессиональных проблем или снять имеющиеся у специалиста

затруднения. Лишь логическая взаимосвязь и последовательное оказание серии консультационных услуг могут обеспечить эффект. Как отмечает Р. Кочюнас, «не следует ожидать непосредственного эффекта от каждой отдельно взятой консультативной встречи — решение проблем, а также успех консультирования не похожи на равномерно поднимающуюся вверх прямую; это процесс, в котором заметные улучшения сменяются ухудшениями, потому что само изменение требует многих усилий и риска, которые не всегда и не сразу завершаются успехом» [4, 21].

Принцип *профессиональной этики* рассматривает в качестве условия эффективного консультирования соблюдение этических норм, исключающих манипулирование клиентом, саморекламу консультанта, навязывание консультируемому субъективных профессиональных позиций и оценок.

Принцип *независимости* консультанта исходит из того, что в процессе консультирования педагог-консультант должен абстрагироваться от других социальных ролей, которые он выполняет (классного руководителя, воспитателя, администратора и т.д.). Например, анализируя конфликтную ситуацию между учителем и учеником, консультант, являющийся директором школы, рекомендует учителю на определенное время ограничить общение с ребенком, используя педагогический прием «мнимое безразличие».

Такая рекомендация находится в определенном противоречии с ролевой позицией директора, который как администратор заинтересован в постоянном общении (как формальном, так и неформальном) педагогов и учащихся.

Рассматриваемый принцип исключает возможность консультирования по поручению, ибо такой процесс игнорирует субъектную позицию участников консультационного взаимодействия, а по своему характеру напоминает коалиционное манипулирование, о котором речь пойдет ниже.

Принцип *конфиденциальности* провозглашает недопустимость разглашения доверительной информации, полученной консультантом в процессе взаимодействия с клиентом.

Принцип *кооперации* предполагает, что консультант при контакте со сложной и многоаспектной проблемой консультируемого должен адекватно оценивать границы собственной компетентности и в случае необходимости использовать возможности более опытного консультанта-супервизора или консультационного консилиума, в котором могут быть представлены специалисты различных профилей (педагоги, врачи, юристы, психологи и т.д.).

Консультирование представляет собой взаимосвязанную деятельность консультанта и клиента, направленную на диагностику и решение проблемной ситуации, с которой столкнулся объект консультирования. Консультирование является целенаправленным процессом, оно рассчитано на относительно продолжительное время и имеет ряд последовательных этапов.

Процесс консультирования включает ряд консультаций — действий профессионального консультанта, направленных на решение конкретных проблем клиента и имеющих определенную смысловую и временную завершенность.

Консультации могут быть как разовыми, эпизодическими, так и выстроенными в определенную систему. Система консультаций по своей логике отражает основные этапы процесса консультирования.

Консультация, имеющая нормативную правовую основу (устное или письменное соглашение — контракт клиента с консультантом), представляет собой **консультационную услугу**.

В отличие от производственно-экономической сферы, где консалтинговые услуги оказываются, как правило, на платной основе, в системе образования консультирование может осуществляться бесплатно, поскольку оно входит в функционал специалистов ряда учреждений, например институтов повышения квалификации, методических служб и т.д.

Для систематизации образовательных услуг, оказываемых в образовании, согласимся с классификацией, данной в учебном пособии под редакцией В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой, их видов по такому основанию, как объект педагогического консультирования[7].

Однако наряду с этой классификацией, представляется возможной типология консультационных услуг в сфере образования по характеру деятельности консультанта.

**По этому критерию консультационные услуги подразделяются на:**

**диагностические**, когда в процессе консультации выявляются причина и характер проблемной ситуации, с которой столкнулись педагог, ребенок или его родители, и на основе проведенной диагностики даются рекомендации по разрешению проблемной ситуации;

**экспертные**, когда задачей консультанта является проведение частичной или полной экспертизы деятельности образовательного учреждения или ее отдельных направлений с предоставлением результатов администрации школы или отдельным

педагогам для последующего анализа и использования в целях улучшения образовательного процесса;

**инструктивно-методические**, когда клиенту дается подробный инструктаж по решению профессиональной проблемы, который содержит конкретные методические рекомендации, позволяющие определить алгоритм действий работника по решению педагогической или управленческой задачи;

**информационные**, когда клиенту предоставляется необходимая информация, способствующая улучшению его профессиональной, учебной и иной деятельности (информация, предоставляемая консультантом, иногда сопровождается комментариями, помогающими клиенту рационально воспользоваться ею);

**корректирующие**, направленные на коррекцию поведения ребенка, исправление ошибок семейного воспитания, изменение в системе взаимоотношений «педагог—ребенок», «ученик—ученик», «родитель—ребенок», «родитель—учитель», а также на лечение профессиональных «болезней», исправление ошибок профессиональной деятельности, реконструкцию профессионального опыта;

**формирующие**, связанные с созданием позитивных установок и образцов поведения ребенка в социуме, формированием продуктивных взаимоотношений в семье, а также помогающие проектировать новые образцы профессионального поведения, осваивать инновационные стратегии развития образовательного процесса, организационно-педагогическую деятельность по развитию школы в целом;

**социально-педагогические**, направленные на формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, профилактику конфликтов и стрессов, эффективное межличностное и групповое взаимодействие в различных средах;

**внедренческие**, связанные с получением и использованием результатов интеллектуальной деятельности в сфере высшего образования (научно-исследовательских достижений, разработок, открытий, полученных в результате проведения научных исследований, опытно-экспериментальных работ) в практическую деятельность в процессе оказания консалтинговых услуг.

Наиболее перспективным направлением реализации интеллектуальной собственности вуза является организация деятельности в рамках Федерального закона Российской Федерации от 2 августа 2009 г. № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в



целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

В соответствии с Федеральным законом РФ от 2 августа 2009 г. № 217-ФЗ объектами применения данных дополнений становятся бюджетные, академические научные учреждения, а также высшие учебные заведения, являющиеся бюджетными образовательными учреждениями.

Эти категории организаций получают право самостоятельно создавать организации, избегать бюрократических трудностей, деятельность которых заключается в практическом применении и реализации достижений науки.

К традиционным функциям вузов, заключающимся в подготовке специалистов и осуществлении научной деятельности, добавляются новые. Вузы становятся активными участниками процесса реализации интеллектуальной собственности в процессе предоставления консалтинговых услуг. Данный процесс приближает производителей научных знаний к потенциальным потребителям, что стимулирует инновационную активность и в итоге способствует модернизации и образованию и экономики страны.

Вузы имеют достаточно высокий потенциал генерации новых знаний, являющихся результатом их интеллектуальной деятельности. Однако, значительная часть банков данных перспективных научных разработок, инновационных проектов производства, высокоэффективные программные продукты, результаты научных исследований, реализованные в виде кандидатских и докторских диссертаций, опытно-конструкторские разработки и прототипы промышленных образцов, так и остается невостребованной.

Продвижение результатов интеллектуальной деятельности включает поиск форм и методов применения интеллектуальной продукции, полученной в результате проведения исследований и разработок, поиск потенциальных потребителей интеллектуальной продукции, заключение договоров на выполнение промышленных образцов, а также оказание дополнительных консалтинговых услуг.

Доведение интеллектуальной продукции до коммерческого использования является наиболее перспективной формой реализации научно-технических достижений вуза. Передача результатов интеллектуальной деятельности, полученных на стадии научных исследований, не всегда является достаточным основанием для того, чтобы эти результаты стали коммерчески прибыльными.

Повышение эффективности предоставления консалтинговых услуг высшими учебными заведениями должно быть связано с оптимизацией консалтинговых подразделений вуза и развитием новых направлений консалтинговой деятельности.

Предоставление специализированных консалтинговых услуг, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности вузов и связанных с внедрением инноваций в образовательной, маркетинговой и технологической деятельности организаций, учреждений, а также услуг по адаптации и сопровождению данных инноваций на конкретном образовательном объекте, требует выделения отдельных, структурно обособленных подразделений, выполняющих весь комплекс работ по данному направлению. Развитие новых направлений консалтинговой деятельности вуза необходимо проводить посредством внедрения формального и неформального взаимодействия с потребителями в каждом сегменте.

Оказание консультационных услуг может быть связано и с *функционализацией*, и с *развитием* образовательного учреждения как организации.

В первом случае консультирование носит *ситуативный* характер, т. е. представляет собой оперативное реагирование консультанта на проблемы, возникающие в текущей деятельности организации и ее персонала.

Во втором случае речь идет о стратегическом консультировании, имеющем прогностический и опережающий характер. Такое консультирование может использоваться как в узком, так и в широком смысле этого слова. В узком смысле оно означает последовательное и систематическое проведение консультаций, оказание консультационных услуг. В широком смысле консультирование включает также модерирование групповой работы, проведение индивидуальной и групповой супервизии, осуществление наставничества, коучинг.

Модерирование (модерация) — технология педагогического консультирования, направленная на организацию структурированной коммуникации в группе с целью обсуждения и принятия оптимального решения проблемы. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих клиента к принятию самостоятельного решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала клиента. Оно не привносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. При этом индивидуально значимое становится коллективно значимым. Функция модератора — помочь обучаемому специалисту «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Субъектом модерирования является модератор, который выступает в качестве организатора групповой коммуникации и обладает знаниями техник, методов и приемов групповой работы. Модератор необязательно должен быть

высококвалифицированным специалистом в конкретной области профессиональной деятельности, он — авторитет процесса, а не содержания. Исходя из этого, модератор должен обладать высоким уровнем социальной компетенции, чтобы легко устанавливать социальные контакты, учитывать распределение социальных ролей в группе, понимать процесс межличностного взаимодействия, ориентироваться в нем и управлять им.

Другой формой педагогического консультирования является супервизия.

**Супервизия** — это, во-первых, профессиональное консультирование и сопровождение специалиста более опытным специалистом, исключающее формальный контроль и оценку; во-вторых, способ формирования продуктивных отношений для субъектов профессионального и межличностного взаимодействия, а также создания для них психологически комфортных условий.

Субъектом супервизии является супервизор — специалист, обладающий дополнительными квалификациями, которые позволяют ему проводить индивидуальное и групповое консультирование клиентов, обеспечивающее их творческую самореализацию, а также осуществлять консультирование других специалистов с учетом специфики их деятельности.

Следует отметить, что наряду с инновационными технологиями развития персонала не потеряли свою актуальность традиционные формы консультирования. Одной из них является наставничество.

**Наставничество** является формой консультационной помощи молодому специалисту более опытным работником непосредственно на рабочем месте.

Важной особенностью наставнических отношений, которая в первую очередь и отличает их от других форм сопровождения, является то, что они носят, как правило, более неформальный и личностный характер, позволяющий передавать не только самые тонкие нюансы профессионального мастерства, но и решать сложные задачи индивидуально-психологической адаптации начинающего педагога к требованиям профессиональной среды.

В условиях динамичных изменений мира труда роль наставничества все более возрастает, делая его не просто неким пережитком прошлого, а современной формой эффективного обучения и всесторонней поддержки специалиста без отрыва от работы. Значительный потенциал наставничества определяется рядом характерных признаков, к числу которых относят следующие.

Ему свойственна гибкость. Наставничество не связано какими-либо жесткими формами и методами. Оно реализуется в различных ситуациях и самыми различными

путями. Чтобы оно состоялось, необходимо наличие хотя бы двух человек, один из которых готов оказывать поддержку и осуществлять обучение, а другой — принимать помощь и учиться.

Деятельность наставника может быть включена в контекст обычной профессиональной деятельности либо осуществляться вне ее. Наставнические отношения необязательно должны быть замкнутыми на работе.

Оно предполагает индивидуальную поддержку. Отношения, складывающиеся в наставничестве, всегда имеют в виду индивидуальные потребности и интересы обучаемого.

Оно охватывает не только познавательные, но и ценностно-эмоциональные процессы. Наставничество затрагивает различные компоненты и стороны личности. Значительное внимание при этом уделяется ценностям и мотивам того, кому оказывается поддержка.

Для него характерна обратная связь. Анализ и учет информации, идущей от обучаемого, создают необходимые предпосылки для продуктивного взаимодействия в рамках отношений «наставник—обучаемый» и могут дополняться другими формами и методами сопровождения персонала. Наставничество не исключает, а, напротив, предполагает использование иных видов поддержки, которые расширяют его возможности. Такое соединение обеспечивает эффект кооперации различных способов сопровождения.

В современных условиях получил свое развитие и такой вид консультирования как коучинг.

**Коучинг** – это специфический вид консультирования и взаимодействия с клиентом, который базируется на определенной технологии, разработанной спортивными тренерами в 70-х годах XX века. Коучинг вместил в себя лучшие разработки разных направлений современной психологии и бизнес-консультирования, а также новейшие достижения в области менеджмента, технологий PR и психологических аспектов маркетинга, технологии тренерства в спорте. Коучинг интегрировал в себе к настоящему времени все современные знания и навыки по психологии управления, позволяющий сопровождать клиента коучинга в достижении им его целей и поиске решений конкретных задач. Коучинг - отдельное направление в консультировании, имеющее свои методы работы, свои технологии, которые общепризнанно высоко эффективны для решения большинства задач. является эффективной технологией развития и мотивации персонала в управлении.

Так как коучинг всегда учитывает личные особенности клиентов и больше ориентирован на результат, он более эффективен, нежели классический тренинг или курс обучения. Профессиональный коуч, пользуясь коучинг-методологией, способен активизировать креативный потенциал клиента, развить его лидерские качества и сделать разрешимым любой злободневный вопрос.

Индивидуальный коучинг (коучинг-консультирование) полезен человеку, управленцу стремящемуся достичь больших успехов в своей профессиональной деятельности или в своей карьере, но сталкивающемуся с проблемами, с которыми ему не просто справиться. Для индивидуального коучинга обращаются люди, стремящиеся повысить личные успехи, разрешить сложные отношения в коллективе, обучиться делегированию в управлении и т. д.

В настоящее время методологии коучинга активно применяются в сфере управления и позволяют добиться желаемых результатов. Отличием коучинг-взаимодействия с сотрудником от классического тренинга и индивидуального обучения на рабочем месте является учет индивидуальности сотрудника и нацеленность на конкретную цель. Так, пройдя классический тренинг, сотрудник получит багаж знаний, но возьмет из этого тренинга для практики в лучшем случае только 2-3 инструмента.

Благодаря коучинг-взаимодействию - будет выяснено, какие перспективы увеличения эффективности своей работы, на взгляд самого сотрудника, существуют, какие еще возможности повышения своей эффективности сотрудник может найти. Сотрудник (сотрудники, если это коучинг-тренинг) сам оценит лучшие возможности, совместно с коучем составит план внедрения инноваций и реализации поставленных целей и сам возьмет на себя обязательства их осуществлять. Причем, в процессе коучинг-сопровождения будут оцениваться успехи и неудачи и новые возможности достижения большей эффективности. Именно эти отличия делают коучинг более эффективным, чем любой классический тренинг, и обеспечивают его популярность, как одному из эффективнейших направлений консалтинга.

Таким образом, педагогическое консультирование может рассматриваться как область педагогического знания, имеющая свои цель, задачи, функции, субъект, объект, принципы, предъявляющие требования к консультантам, их профессиональным компетенциям и личностным качествам, виды, формы и особенности.

Педагогическое консультирование представляет собой взаимосвязанную деятельность консультанта и клиента, направленную на диагностику и решение проблемной ситуации, с которой столкнулся объект консультирования.

Консультирование является целенаправленным процессом, оно рассчитано на относительно продолжительное время и имеет ряд последовательных этапов.

Процесс педагогического консультирования включает ряд консультаций — действий профессионального консультанта, направленных на решение конкретных проблем клиента и имеющих определенную смысловую и временную завершенность.

Педагогические консультации могут быть как разовыми, эпизодическими, так и выстроенными в определенную систему. Система консультаций по своей логике отражает основные этапы процесса консультирования.

Консультация, имеющая нормативную правовую основу (устное или письменное соглашение — контракт клиента с консультантом), представляет собой консультационную услугу.

Оказание педагогических консультационных услуг может быть связано и с функционированием, и с развитием образовательного учреждения как организации. В первом случае консультирование носит ситуативный (тактический) характер, т. е. представляет собой оперативное реагирование консультанта на проблемы, возникающие в текущей деятельности организации, ее персонала. Во втором случае речь идет о стратегическом консультировании, имеющем прогностический и опережающий характер. Такое консультирование может использоваться как в узком, так и в широком смысле этого слова. В узком смысле оно означает последовательное и систематическое проведение консультаций, оказание консультационных услуг. В широком смысле консультирование включает также модерирование групповой работы, проведение индивидуальной и групповой супервизии, осуществление наставничества.

Активация всех направлений модернизации российского образования породила востребованность консультационных услуг на всех уровнях. Консультационные услуги в области образования связаны с влиянием актуальных инновационных проектов на консультационный «продукт».

Консалтинговая деятельность, основанная на оказании интеллектуальных услуг в инновационном развитии профессиональной деятельности педагогических и управленческих кадров, является сегодня фактором повышения их эффективности и как следствие конкурентоспособности.

Процессы модернизации порождают живую инновационную практику, которая остается зачастую недостаточно обобщенной и нормативно закреплённой, что напрямую влияет как на отбор содержания консультаций, так и на отбор специалистов, способных выполнять функцию консультантов.

Все это свидетельствует о необходимости повышения качества консультационных услуг, оказываемых в образовании, подготовки профессиональных консультантов.

### Список литературы

1. Алешникова В. И. Использование услуг профессиональных консультантов. — М., 1999.
2. Гулина М.А. Основы индивидуального психологического консультирования. — СПб., 2000.
3. Коуп, Мик. 7 основ консалтинга/Пер. с англ.Е.Виноградова.Е.Колотвина.- Спб.:Питер,2007.-336 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: пер. с лит. - М., 2000.
5. Липпит Г., Липпит Р. Консалтинговый процесс в действии/Пер. с англ. – Спб.: Питер, 2007. –С.70-78.
6. Олиференко Л.Я. и др. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. — М., 2002.
7. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/под ред. В.А. Слостенина, И.А.Колесниковой. -М.: Издательский центр «Академия», 2006.
8. Benz E., Rueckriem N. (Hrsg.). Der Lehrer als Berater. - Heidelberg, 1978.
9. Bramer L.M., Shostorm E.L. Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. 4-th Ed. Englewood Cliffs, New York, 1982.
10. Burks H.M., Steffle B. Theories of Counseling. 3-rd Ed. — New York, 1979.
11. Herbert M. Psychology for Social Workers. — London, 1988.
12. Rogers C. The characteristics of ahelping relationships // Personel and Guidance Journal. - 1958. - Vol. 37.
13. Rogers C. R. The interpersonal relationshi p: the core of guidance. Harvard Educational Review, 1962. 32.

УДК 378.14

## УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ САМОДИАГНОСТИКИ

**Остапенко Р.И.**, к.п.н., Военно-воздушная академия имени проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, Воронеж, Россия, E-mail: ramiro@list.ru

**Аннотация.** Введено понятие «самодиагностика», которое рассматривается как средство включения студентов в учебно-исследовательскую деятельность и как одно из условий управления процессом по формированию их информационно-математической компетентности. Описан ход практического занятия, проведенного со студентами-психологами по курсу «Математические методы в психологии» с использованием самодиагностики. Автор приходит к выводу о необходимости проведения занятий со студентами в контексте их будущей профессиональной деятельности и при широком практическом применении современного компьютерного программного обеспечения.

**Ключевые слова:** самодиагностика, самопознание, управление, исследовательская деятельность, математическая компетентность, математическая подготовка студентов, интерактивное обучение, статистический анализ данных, моделирование структурными уравнениями.

## MANAGEMENT FOR RESEARCH AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS THROUGH THE SELF-DIAGNOSIS

**Ostapenko R.I.**, PhD, Zhukovsky-Gagarin Air Force Academy, Voronezh, Russia,  
E-mail: ramiro@list.ru

**Annotation.** The concept of «self-test», which is seen as a means of inclusion of students in research and educational activity, and as one of the conditions for managing the development of information and mathematical competence. Describes practical training conducted with students-psychologists for the course «Mathematical methods in psychology» using self-diagnosis. The author comes to the conclusion about the necessity to conduct employment with students in the context of their future professional activity and wide practical application of modern computer software.

**Key words:** self-test, self-knowledge, management, research, mathematical competence, mathematical training of students, interactive training, statistical data analysis, structural equation modeling.

Необходимость самореализации человека в процессе обучения и воспитания, реализации его идей и приобретению личностного опыта деятельности указывает на актуальность рассмотрения роли самодиагностики в педагогической деятельности. Создание условий для актуализации механизмов самопознания и самоформирования человека является одной из важнейших задач образовательных учреждений. В процессе преподавания, одним из средств выступает самодиагностика, способствующая включения студентов в учебно-исследовательскую деятельность.



Термин «самодиагностика» отсутствует в научной литературе, но интуитивно близок к понятиям самоизмерения, самоисследования, самоизучения, а в более широком смысле к самопознанию, рефлексии как самоосознанию, познанию себя. В буквальном смысле слова, самодиагностика – это самотестирование с использованием какого-либо педагогического или психологического теста, обладающего признаками кратковременности, простоты и допускающего дальнейшую обработку статистическими методами.

Идея самопонимания и саморазвития является одной из ключевых как в гуманистической, личностно-ориентированной педагогике, так и в педагогической антропологии. Как пишет Б. М. Бим-Бад: «Цель умственного образования – прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям, в частности, к ясному пониманию человеком самого себя. А для этого необходимо снабдить его искусством рефлексии, отслеживания собственных познавательных действий, душевных движений, желаний, отношений и т.д.» [1]. Самопознание понимается как «процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми и т. п.» [8, с.5]. В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) самопознание рассматривается как необходимое условие личностного роста, саморазвития и самоактуализации личности. Самопознание – это средство овладения собственным опытом, наиболее полного использования своих возможностей, способностей в жизни и деятельности либо как средство управления другими людьми [8, с.8].

Принцип актуализации «самости» в личностно-ориентированной педагогической теории нашел свое отражение в работах А. В. Хуторского [19], в частности, в трактовке понятия «индивидуальная образовательная траектория».

Индивидуальная образовательная траектория рассматривается как индивидуальный путь каждого учащегося по самореализации. Под самореализацией понимаются процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы [6, с.150]. В итоге каждый учащийся развивает собственные познавательные качества и создает личностно-значимые продукты: гипотезы, исследования и т.д.

Процесс управления индивидуальными учебно-исследовательскими траекториями имеет тесную связь с принципами личностно-ориентированного образования. В частности, в процессе самодиагностики, обеспечивается возможность субъективного личностного познания учащимися отдельных разделов учебного материала. Самодиагностика, как средство включения студентов в учебно-

исследовательскую деятельность и дальнейшему управлению ею, органично согласуется с принципами первичности образовательной продукции учащегося, ситуативности обучения, образовательной рефлексии.

Реализация компетентного подхода, которая «...должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) ...» [18], может также осуществляться в процессе самодиагностики.

В статье рассматриваются особенности управления учебно-исследовательской деятельностью студентов в рамках дисциплины «Математические методы в психологии». Как правило, на занятиях по математической статистике, математике и информатике студенты при решении профессионально-ориентированных задач пользуются взятыми из учебника данными (сконструированными или реальными). На наш взгляд, при использовании математических методов, а также в исследовательской форме деятельности должны принимать активное участие сами студенты: быть как субъектами исследовательской деятельности, так и «объектами» получения исходной информации для анализа данных.

Именно здесь самодиагностика выступает как важное средство включения студентов в исследовательскую деятельность и несет в себе элементы интерактивности, самореализации и убедительной силы в необходимости использования математики. Положительным является то, что в процессе совместной работы со студентами открывается огромный простор для фантазии и творчества преподавателя по разработке интересных и эффективных занятий, организации деятельности учащихся [13].

Кратко рассмотрим ход практического занятия на тему «Введение в структурное моделирование» проводимое со студентами-психологами по курсу «Математические методы в психологии» с использованием самодиагностики [10]. Цель занятия: на основе полученных групповых данных, закрепить навыки вычисления коэффициентов корреляции, регрессии и построения структурных схем.

Участникам раздаются бланки методик: а) тест «Исследование тревожности (опросник Спилбергера); б) методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. В процессе раздачи бланков и ознакомления с методиками, студенты обсуждают с преподавателем возможные связи между такими понятиями как «стрессоустойчивость» и «тревожность», «личностная тревожность» и «ситуативная тревожность». Методика Холмса и Раге основана на подсчете различных событий, случившихся с человеком за последний год. Далее преподаватель формулирует

рабочую гипотезу о причинно-следственной связи между стрессоустойчивостью и тревожностью, а именно «чем выше у человека стрессоустойчивость, тем его ниже тревожность или чем ниже стрессоустойчивость – тем выше тревожность».

Затем группе предлагается пройти два теста и, подсчитав собственные результаты, передать их преподавателю для совместного анализа. Полученные данные, группируются и обрабатываются с помощью компьютерной программы, например, Excel или SPSS. Как правило, коэффициенты корреляции между шкалами оказываются статистически значимыми, что позволяет судить о высокой связи уровня тревожности со степенью стресса. В этом случае, подтверждается гипотеза о том, что чем выше степень стресса, который получили студенты за определенный период времени, тем выше их личностная и ситуативная тревожность. Далее, студенты, на основе полученных данных, с помощью модуля AMOS SPSS представляют собственные путевые (причинно-следственные) модели и проводят оценку их качества.

Наиболее удачная модель, полученная на основе вышерассмотренной задачи, изображена на Рисунке 1. Показано, что низкая стрессоустойчивость (т.е. большое число событий произошло с человеком) прямо пропорционально связана с ситуативной тревожностью (СТ), которая, в свою очередь, положительно связана с личностной тревожностью (ЛТ).

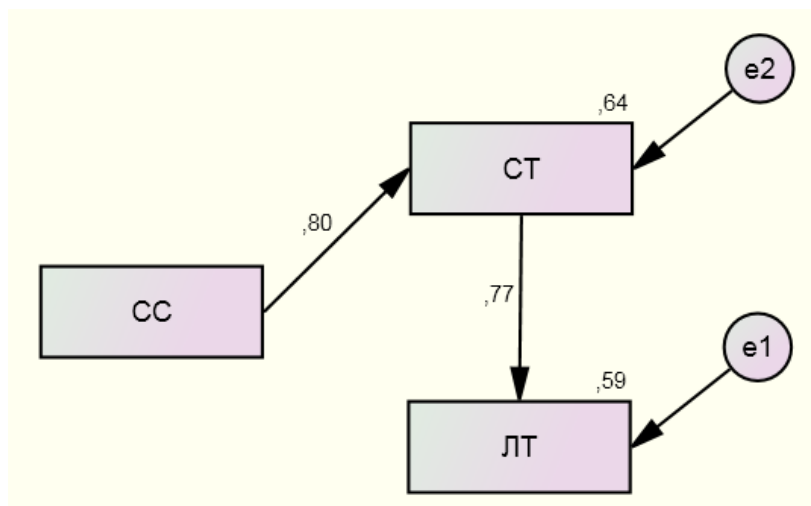


Рисунок 1. Путевая модель

$Chi-square/df = 0,301; p = 0,583; CFI = 1,000; RMSEA = 0,000$

Основываясь на значениях критериев, используемых для оценки качества модели [17], т.е. соответствия ее исходным данным ( $Chi-square/df$ ; CFI; RMSEA), студенты могут делать вывод о том, какая из моделей обеспечивает лучшее согласие с экспериментальными данными.

Автором статьи был разработан ряд практических упражнений с

использованием самодиагностики по темам: «Средние величины», «Дисперсия», «Корреляция» (На основе самодиагностики группы по росту и весу), «Факторный анализ» («Я-реальное, Я-идальное, Я-глазами других»), «Многомерное шкалирование» («Моя система ценностных ориентаций»); ролевых игр «Отцы и дети», «Иерархия ценностей как связующее звено» [10, 13].

Разработанные упражнения базируются на принципах ситуативности и интерактивности, которые указывают на построение образовательного процесса, предполагающего самореализацию и самоопределение студентов, открытость, ориентацию на «живое знание» и совместную деятельность.

При реализации занятий с использованием самодиагностики мы пришли к выводу, что проведение подобных мероприятий должно осуществляться при определенных условиях, а именно: а) при организации процесса обучения в контексте будущей профессиональной деятельности; б) при широком практическом применении современных информационных технологий и программного обеспечения.

Самодиагностика может рассматриваться как необходимое условие формирования математической компетентности, где под математической компетентностью будущего специалиста понимается его способность и готовность к использованию математических и информационных методов в будущей профессиональной деятельности с помощью компьютерных средств [11, 16].

Таким образом, самодиагностика является важным средством включения студентов в исследовательскую деятельность и дальнейшего управления ею. При проведении занятий такого типа должны быть заранее спроектированы определенные «траектории», позволяющие переходить от самодиагностики к решению профессионально-прикладных задач, а далее к дополнительным исследовательским заданиям (проектам) для самостоятельной работы студентов.

### **Список литературы**

1. Бим-Бад Б. М. Антропологические основы образования [Электронный ресурс]. URL –[www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=95&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=101](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95&binn_rubrik_pl_articles=101) (дата обращения: 4.02.2014).
2. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. – 2011. – №4. URL: [technomag.edu.ru/doc/172651.html](http://technomag.edu.ru/doc/172651.html) (дата обращения: 4.02.2014).
3. Капустин А.Н., Остапенко Р.И. Использование Интернет-ресурсов в процессе решения математических задач студентами вузов // Современные научные

исследования и инновации. – 2014. – № 1 (33). – С. 34.

4. Капустин А.Н. Роль статистических методов в деятельности педагогов-психологов, психологов и социальных работников [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2013. № 5. URL: [pnojurnal.wordpress.com/archive](http://pnojurnal.wordpress.com/archive) (дата обращения: 4.02.2014).

5. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения // Высшее образование в России. – 2004. – №12. – С. 105-108.

6. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу // Вопросы психологии, 1987. – № 3. – С.150-158.

7. Лобанов Ю.И., Колосов Д.Э. Самообразование в условиях информационного общества // Управление образованием: теория и практика, 2012. – № 3(7). – С.93-100.

8. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

9. Остапенко Р.И. Латентное в социо-гуманитарном знании: понятие и классификация // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 7 (15). – С. 5.

10. Остапенко Р.И. Формирование математической компетентности студентов-психологов в условиях самодиагностики по курсу «Математические основы психологии» // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 91-96.

11. Остапенко Р.И. Методические аспекты формирования информационно-математической компетентности студентов гуманитарных специальностей // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 5 (25). – С. 29.

12. Остапенко Р.И. Структурное моделирование в науке и образовании: краткий обзор и перспективы развития // Современные научные исследования и инновации. 2013. – № 9 (29). – С. 30.

13. Остапенко Р.И. Самодиагностика как условие формирования математической компетентности студентов психологических специальностей // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10 (30). – С. 44.

14. Остапенко Р.И. Использование структурных уравнений в моделировании процессов управления образованием // Управление образованием: теория и практика. 2013. – № 4 (12). – С. 1-8.

15. Остапенко Р.И., Остапенко А.И. Использование методов моделирования структурными уравнениями в области управления образованием // Государственный

советник. – 2013. – № 4. – С. 112-118.

16. Остапенко Р.И. О корректности применения количественных методов в психолого-педагогических исследованиях // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 3. – С. 6.

17. Остапенко Р.И. Особенности моделирования латентных изменений с помощью AMOS SPSS // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1 (7). – С. 89-95.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 Психология (квалификация (степень) "бакалавр") - (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 n 1975). URL: [fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115246.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115246.pdf) (дата обращения: 27.10.2013).

19. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

УДК 37.082

## **СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ РОСТА ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.**

**Попова О.А.**, д.п.н., Институт управления образованием РАО,  
E-mail: popovaiorl@rambler.ru, Москва. Россия

**Аннотация:** Рассматриваются актуальные вопросы сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений в России в прошлом и настоящем и основные факторы влияния на развитие этого процесса. Анализируются теоретические обоснования сетевого взаимодействия в педагогике. Обосновывается необходимость развития сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений в современной России и его нормативно-правовая база. Определяется круг проблем, замедляющих процесс развития сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений России на современном этапе.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений; основные характеристики сетевого взаимодействия; профильное обучение в общеобразовательных учреждениях; управление развитием сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений.

## **NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CONDITIONS OF GROWTH OF INDEPENDENCE: HISTORY AND MODERNITY.**

**Popova O.A.**, D.ofArts, Institute of management in education of RAE,  
E-mail: popovaiorl@rambler.ru, Moscow. Russia

**Abstract:** Discusses the topical issues of network interaction of educational institutions in Russia in the past and present and the main factors influencing the development of this process. Analyzes theoretical substantiation of network interaction in pedagogy. The necessity of development of network interaction of educational institutions in modern Russia and its legal framework. Determined the range of issues that slow down the process of development of network interaction of educational institutions of Russia at the present stage.

**Keywords:** network interaction of educational institutions; the main characteristics of network interaction; specialized training in educational institutions; development of network interaction of educational institutions

### **Введение**

С 2013 года в Институте управления образованием РАО действует постоянный методологический семинар "Научные основы управления образованием в меняющемся мире". Целью данного семинара является методологическое, научно-педагогическое и методическое обеспечение развития отечественной системы управления образованием в современных условиях повышения доступности качественного образования,

соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и глобализации.

В рамках этого семинара 28 апреля 2014 года проходило очередное заседание на тему: "Сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений в условиях роста их самостоятельности: история и современность". С докладом "Сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений в условиях роста их самостоятельности: история и современность" выступила Попова Ольга Анатольевна, д.п.н., главный научный сотрудник лаборатории управления образовательными системами ФГНУ ИУО РАО, также на заседании были заслушаны следующие содокладчики: Обухова Людмила Александровна, д.п.н., профессор, проректор Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования; Попенкова Ольга Эльдвиговна, к.п.н., директор МОУ ДПО "Методический центр" г. Ивантеевка Московской области. В настоящей и трех следующих статьях данного выпуска журнала приведены материалы семинара.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в основу развития системы образования заложены такие принципы, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений.

Одним из инструментов реализации поставленных задач является все более активно развивающееся сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений РФ, предполагающая использование современных информационно-телекоммуникационных технологий, средств телекоммуникаций с использованием сети Интернет.

Актуальность сетевого взаимодействия в сфере образования сегодня заключается в том, что оно предоставляет технологии, позволяющие динамично развиваться образовательным учреждениям. При сетевом взаимодействии происходит не просто сотрудничество, обмен различными материалами и инновационными разработками, а идет процесс работы образовательных учреждений над совместными проектами, разработка и реализация совместных программ, взаимообогащение накопленным методическим и иным опытом, обсуждение и совместное решение насущных проблем современного российского образования и многое другое.

Хотя сам термин "сетевое взаимодействие" в российском образовании появился сравнительно недавно, явление это для России не новое и имеет свою историю.



В начале XX века задача наиболее эффективного использования имеющихся, весьма небольших, ресурсов в образовании поставила перед правительством молодой советской республики развивать различные формы взаимодействия образовательных учреждений. Иными словами, в это время формировались и имели свое развитие сетевые формы взаимодействия различных видов образовательных учреждений. Так, 12 мая 1919 г. на заседании коллегии Наркомпроса был рассмотрен и утверждён проект Положения «О Первой опытной станции по народному образованию», который был разработан и предложен на рассмотрение коллективом сотрудников общества "Детский труд и отдых" под руководством известного русского педагога и ученого С.Т.Щацкого.

Согласно этому Положению опытная станция объединяла несколько десятков образовательных учреждений Москвы и Калужской губернии. Это были детские сады, школы для детей и взрослых, детские клубы, площадки, трудовые детские колонии, народные дома, избы-читальни курсы по подготовке учителей, педагогический техникум. Иными словами, все ресурсы и потенциал этих учреждений был объединён и работал на общую цель.

Первая опытная станция исследовала вопрос "об организации системы учреждений, осуществляющих в определённом взаимодействии работу по народному образованию, социальному воспитанию в условиях городской и деревенской действительности" [1]. Успешно проработав более десяти лет, станция была расформирована.

Уже в 90-е годы, когда идеи сетевого взаимодействия в образовании становятся актуальными вновь, происходит работа по осмыслению и теоретическому обоснованию этого процесса в педагогике. Так, социолог М.М. Чучкевич, проводя исследования в этой области, даёт определение и выделяет основные характеристики сетевой организации, которые в полной мере можно отнести и к области педагогики.

В качестве сетевой организации М.М. Чучкевич понимает "объединение независимых индивидов, социальных групп и/или организаций, действующих скоординировано на продолжительной основе по достижению согласованных целей и имеющих общий корпоративный имидж и корпоративную инфраструктуру" [2]. К основным характеристикам ученый относит следующие:

- независимость членов сети;
- множественность лидеров;
- объединяющая цель;
- добровольность связей;
- множественность уровней взаимодействия.

В это же время создаются и первые сети в образовании (первые для современного этапа исторического развития России), инициаторами создания которых выступали В.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик и А.И. Адамский. Прежде всего здесь речь идёт о клубе творческой педагогики "Эврика". Иными словами, к концу XX века в российском образовании имелись не только теоретические, но и практические предпосылки создания и развития сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений в российской образовании.

Новый импульс развитию сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений дала утвержденная Правительством РФ в 2002 году Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [3]., в которой были выделены две модели организации профильного обучения:

- модель внутришкольной профилизации;
- модель **сетевой организации** (выделено нами).

Для реализации второй модели профильного обучения были, в свою очередь, предложены два варианта:

- ресурсный центр, предполагающий объединение нескольких школ вокруг одного наиболее сильного образовательного учреждения;
- кооперация, или объединение образовательных ресурсов различных учреждений.

На основании предложенных вариантов стали возникать и развиваться различные формы сетевого взаимодействия: простое товарищество образовательных учреждений в рамках территориальных образовательных округов; Ассоциации; Союзы; Образовательные консорциумы; профильные классы по системе "школа-ВУЗ", "школа-лицей", "школа - межшкольный учебный комбинат". Но в итоге у всех этих новообразований была одна цель - максимально эффективно использовать имеющиеся в их распоряжении образовательные, методические, материальные и иные ресурсы для решения поставленных перед образованием задач.

В это же время ( 2005 г.) выходит сборник научно-методических материалов "Рекомендации по нормативно-правовому обеспечению сетевого взаимодействия образовательных учреждений", подготовленный группой специалистов Института управления образованием РАО [4]. О сетевом взаимодействии школ также говорится в Письме Минобрнауки РФ от 04.03.2010 N 03-412 " О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения", которое было подготовлено Институтом развития образования РАО [5]. .

В данном документе рассматриваются организационные вопросы в рамках профильного обучения на основе социального партнёрства и сетевого взаимодействия

образовательных учреждений, взаимодействия общего и дополнительного образования в общеобразовательных документах, возможность привлечения для педагогической работы в системе профильного обучения кадров из системы профессионального образования. В этих же рекомендациях предлагаются следующие модели сетевого взаимодействия в системе профильного обучения:

- "вертикальное" взаимодействие - социальное партнёрство образовательных учреждений различного уровня;
- "горизонтальное" взаимодействие - партнёрами являются несколько общеобразовательных учреждений;
- комбинированное взаимодействие - объединение двух выше приведённых вариантов.

В тот же период создаются и начинают успешно функционировать новые виды сетей в образовании, деятельность которых основывается не на реализации Концепции профильного образования, а направлены на решение других задач, решаемых системой образования:

- создание сетей и развитие сетевого взаимодействия между учреждениями образования и культуры, между учреждениями дошкольного образования и школами, между школами и учреждениями дополнительного образования детей;
- создание сетевого взаимодействия образовательных учреждений как основы воспитательного пространства;
- создание сетевого взаимодействия образовательных учреждений в области обмена опытом (например, в вопросах реализации требований новых ФГОСов), методического взаимообогащения и пр.

Таким образом, при сетевом взаимодействии объединяются следующие ресурсы участников сети:

- кадровые;
- материальные;
- интеллектуальные;
- научно-методические,

Однако, главной проблемой рассматриваемого периода являлась отсутствие законодательной базы для дальнейшего развития сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений. Отсутствие на тот период в Законе РФ "Об образовании" положения о совместной реализации учебного процесса несколькими образовательными учреждениями в значительной мере тормозило процесс развития сетевого взаимодействия в образовании.

Вступивший в силу с 1 сентября 2013 г. Федеральный Закон "Об образовании в Российской Федерации" в статье 15 рассмотрел сетевую форму реализации образовательных программ. Тем самым, появилась новая возможность освоения образовательной программы обучающимися с использованием образовательных ресурсов нескольких образовательных учреждений. Несомненно, это открывает перед школами большие возможности в деле выстраивания и развития сетевого взаимодействия. И не только на старшей ступени, при решении вопросов профильного обучения, но и при освоении новых Федеральных образовательных стандартов, и при решении задач воспитания подрастающего поколения, при организации внеурочной деятельности, при создании единого воспитательного пространства.

Появление разнообразных моделей взаимодействия общеобразовательных учреждений, типов кооперации свидетельствуют о необходимости сотрудничества различных сфер образования, развития такого сотрудничества, наполнения его новым содержанием, а также новых моделей и механизмов управления этими процессами. Говоря о развитии сетевого взаимодействия, надо отметить, что без предоставления достаточной самостоятельности самим общеобразовательным учреждениям, такое взаимодействие было бы вряд ли возможным.

Сеть, сетевое взаимодействие предполагает развитие, укрепление и расширение связей прежде всего по горизонтали. И это реалии нельзя игнорировать в практике управления современным российским образованием. В рамках Программы развития современного образования РФ до 2020 года определены два фундаментальных принципа которые определяют основные изменения в системе управления образованием:

- децентрализация управления;
- развитие автономии школ через усиление самостоятельности и повышения ответственности за принимаемые управленческие решения, качество полученных результатов по всем управленческим функциям, реализуемым образовательным учреждением, принятие стратегических решений, организация учебного процесса, использования финансовых, кадровых и других ресурсов и т.д.

Решение всех этих задач нуждается в соответствующем научно-методическом сопровождении. К настоящему времени разработаны и определены в основном общие контуры и ориентиры сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений. Разработаны принципы государственно-общественного управления образованием (законности, независимости и паритетности государственно-общественного управления, правовой обоснованности притязаний физических и юридических лиц на

участие в управлении общим образованием и т.п.), под которыми понимаются те его основания, которые определяют не только главные направления, всю систему деятельности, и отношения, складывающиеся между его участниками [ 6, 7 ].

По оценкам специалистов для создания сети требуется от 3 до 5 лет. Как будет развиваться этот процесс в будущем? Каким образом изменятся модель и механизмы управления этими процессами в условиях роста самостоятельности общеобразовательных учреждений? Как будет выстраиваться сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений на новом законодательном этапе? Как уживутся подушевое финансирование и сетевое взаимодействие? Как будет учитываться при аттестации педагогических работников их работа в сети?

Как видим, вопросов перед сетевым взаимодействием стоит немало. И, видимо, их будет возникать ещё больше. Но то, что процесс сетевого взаимодействия необходим школам - это не оспаривается никем.

#### **Список литературы:**

1. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Под ред. И.А.Каирова, Л.Н.Скаткина, М.Н.Скаткина, В.Н.Шацкой, - М. Просвещение, 1964 . - тт. 1-3
2. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. - М., Институт социологии РАН, 1999. - с. 24 - 32.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования.//Электронный ресурс. [www.bestpravo.ru/rossijskojt/vrgosudarstvo/t5n.htm](http://www.bestpravo.ru/rossijskojt/vrgosudarstvo/t5n.htm) от 08.01.2014
4. Рекомендации по нормативно-правовому обеспечению сетевого взаимодействия образовательных учреждений.// Афанасьева Т.П., Буслов Е.В., Дашинская З.П., Ерошин В.И., Немова Н.В., Куров С.В., Пуденко Т.И. - М. СпортАкадемПресс. 2005. - с. 94
5. О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения. Письмо Минобрнауки РФ от 04.03.2010 № 03-412.//Электронный ресурс// [www.bestpravo.ru/rossijskojt/vrgosudarstvo/t5n.htm](http://www.bestpravo.ru/rossijskojt/vrgosudarstvo/t5n.htm) от 13.01.14
6. Новоселова С.Ю. Научные основы управления образованием в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации. // Управление образованием: теория и практика. // Электронный журнал. 2013, № 1 - с. 1- 9
7. Пуденко Т.И. Проблемы управления развитием муниципальных образовательных систем образования.// Управление образованием: теория и практика. // Электронный журнал. 2011, № 2 - с. 24- 36

УДК 371

## СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Попенкова О.Э.**, Институт управления образованием РАО, Методический центр города Ивантеевка, E-mail: openkova@yandex.ru  
Москва. Россия.

**Аннотация.** Обосновывается необходимость и возможность сетевого взаимодействия муниципальных методических служб при распространении инновационного опыта учителей, образовательных учреждений, Описывается опыт Московской области в организации сетевого методического сопровождения инновационных процессов в общем образовании.

**Ключевые слова:** общее образование, сетевое взаимодействие в образовании, муниципальные методические службы в системе общего образования; инновации в образовании; диссеминация инновационных практик

## NETWORKING MUNICIPAL METHODOLOGICAL SERVICES FOR CO-INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Popenkova O.E., Institute of management in education of RAE, Methodical center of Ivanteyevka, E-mail: openkova@yandex.ru  
Moscow. Russia.

**Abstract:** The necessity and the possibility of networking municipal teaching services in the propagation of innovative experience of teachers, educational institutions, describes the experience of the Moscow region in the organization network methodological support innovation processes in general education.

**Keywords:** general education, networking in education, municipal services methodical in general education; innovations in education; dissemination of innovative practices

Системные изменения, происходящие в российском образовании, требуют от муниципальных методических служб новых, современных, актуальных и востребованных педагогической общественностью подходов к организации работы, способствующих повышению качества и адаптивности муниципальных систем образования к современным требованиям образовательной политики.

Приоритетными задачами, стоящими сегодня перед методическими службами, являются стимулирование позитивных изменений в образовании, развитие инновационных практик, касающихся непосредственно образовательного процесса, профессиональное развитие педагогов, руководителей образовательных организаций. [1, 2]

Прежде всего, речь идет о реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», которая является одним из ключевых механизмов развития обще-

го образования; об изменениях в работе с педагогами в связи с реализацией нового порядка аттестации, модернизацией муниципальных систем дошкольного образования, внедрением стандартов общего и дошкольного образования и т.д. Все нововведения в общем образовании на современном этапе его модернизации требуют содержательной методической поддержки. Следует помнить, что повышение профессионального уровня методиста - первое условие эффективного методического сопровождения инновационных процессов в системе образования.

Для решения этих задач сами муниципальные методические службы должны быть модернизированы. Не секрет, что многие из них располагают слабой материальной базой. Большинство методических служб из-за трудностей с финансированием не имеют средств на покупку необходимой литературы, на ведомственную подписку, на приобретение современной аппаратуры, компьютеров, множительной техники, а также элементарных канцелярских товаров, не говоря уже о современных средствах связи.

Еще одной остро стоящей проблемой в деятельности муниципальных методических служб является повышение квалификации своих специалистов. Методисты сегодня ясно понимают, что имеющегося у них опыта собственной работы и знания состояния дел на местах недостаточно для повышения эффективности деятельности методических служб. Необходимы серьёзная и глубокая подготовка в области педагогики и психологии, владение основами теории управления, экономики образования, основами информационных технологий. Особенно важно профессиональное владение предметом методической деятельности, для которой необходимы:

- организация целевой подготовки специалистов муниципальной методической системы с учетом усложнившегося и постоянно усложняющегося функционала методистов,
- разработка комплексной программы, в которой были бы прописаны уровни обучения в соответствии с квалификационными требованиями,
- создание учебно-методического обеспечения для ее реализации.

Для решения вышеуказанных проблем в настоящее время необходимо объединение методических служб на региональном уровне, при обязательном условии целенаправленной координации их деятельности. Возникает потребность формирования единого методического пространства, где субъектно задаётся множество отношений и связей, направленных на совершенствование учительского корпуса и самих методистов. [3]

Сегодня явно сформировался государственный запрос на приоритетные изменения в деятельности муниципальных методических служб - формирование сетевой структуры деятельности, развитие консалтинговых услуг, маркетинга. При этом сохраняется

традиционная модель деятельности по предметному принципу и имеет место новая модель методической службы, которая строится по функциональному принципу, позволяющему наиболее эффективно реализовать методические запросы различных категорий педагогического сообщества и содействовать совершенствованию учительского корпуса.

С целью содействия проведению единой политики развития образования и совершенствованию учительского корпуса на региональном уровне возможно, на наш взгляд, разработать проект «Совместная содержательная деятельность по формированию сетевой модели муниципальной методической службы» силами самих заинтересованных методических служб. Главная цель построения единого методического пространства - проектирование и реализация практики сетевого методического сопровождения и совершенствование учительского корпуса. [3, 4]

В рамках модели сетевого взаимодействия возможны [5] :

- планирование и организация региональных и муниципальных семинаров, мастер-классов, методических мастерских, конференций на постоянной основе и др., что взаимно будет обогащать их участников и способствовать качественной реализации актуальных направлений развития системы образования (площадкой для проведения данных форм работы могут быть разные муниципалитеты с учетом тематики мероприятий);

- вебинаров по актуальным направлениям развития образования;
- профессиональных конкурсов (методистов, педагогов), конкурсов муниципальных методических служб как активной формы повышения квалификации их работников;

- открытие сетевой школы методиста;
- организация виртуальных выставок достижений в сфере образования;
- общение в образовательных форумах;
- проведение «Мастер - классов» педагогов-новаторов;
- организация обучения в виртуальных школах.
- и др.

Такая организация сетевого взаимодействия позволяет:

- Создать информационно-методическую среду в сопровождении образовательного процесса;

- Сделать доступными цифровые образовательные ресурсы в рамках индивидуализации обучения на всех ступенях образования;



- Организовать проведение дистанционных мероприятий (конференций, семинаров, олимпиад, форумов, педсоветов, открытых уроков и т.д.);
- Распространять передовой педагогический опыт.

Чтобы создать такую практику, необходимо сформировать определенную сферу социальных отношений. Показателем сформированного социального методического пространства является профессиональный потенциал его субъектов, который может раскрыться в определённой среде. С 2007 года в Московской области уже были заложены основы такого сетевого взаимодействия.

В Московской области было создано 7 зональных методических объединений. На зональных совещаниях были выбраны базовые территории для методических сетей, регулярно проводились встречи руководителей муниципальных методических служб, составлялся совместный план проведения крупных мероприятий. Работала система по диссеминации передового педагогического опыта. Например, в Северо-восточном зональном объединении за три года были проведены:

- 4 зональных научно-практические конференции;
- 17 проблемных семинаров по вопросам педагогической деятельности и по предметам;
- Более 30 обучающих семинаров (школьные стратегические команды, РКПМО и т.д.; всего в сети обучилось более 700 человек);
- Совместные мероприятия по организации работы с талантливой молодёжью (Фрязино, Королев, Ивантеевка; Ивантеевка – Фрязино и т.д.)

Стали традиционными Педагогические ассамблеи.

На одной из зональных научно-практических конференций было проведено исследование, посвящённое выявлению актуальных проблем методической поддержки и вопросу о необходимости сетевого взаимодействия муниципальных методических служб. В опросе приняли участие 114 человек.

Ответы педагогов на вопрос, «Какие проблемы возникают при изучении опыта работы учителей?» представлены в Таблице 1.

Все 114 участников при ответе на вопрос, «На каком уровне возникают проблемы при изучении опыта работы учителей?» отметили, что на уровне самого учителя.

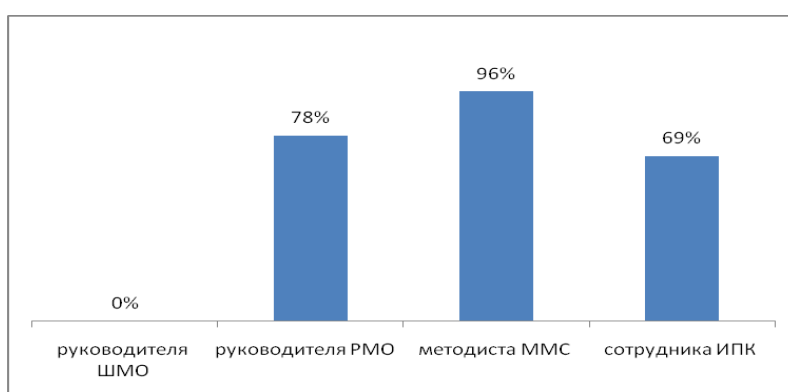
Также все 114 педагогов отметили, что максимальные сложности при изучении опыта работы учителей возникают при обобщении опыта, его описании, распространении и подготовке публикации.



**Таблица 1. Какие проблемы возникают при изучении опыта работы учителей?**

Распределение ответов на вопрос «На каком уровне должно осуществляться сопровождение при описании опыта работы педагога» представлено в Таблице 2.

При оценке предложенных в анкете направлений тьюторского сопровождения со стороны методиста муниципальной методической службы все педагоги отметили необходимость организации работы по овладению новым содержанием образования; по формированию навыков написания авторских (рабочих) программ; по овладению современными педагогическими технологиями. Также все педагоги считают необходимым наличие методических рекомендаций по описанию своего опыта и своей методической системы в муниципальных методических службах, причём эти рекомендации должны учитывать региональную специфику.



**Таблица 2. Необходимо ли сопровождение при описании своего опыта со стороны?**

Распределение ответов на вопрос, «Каким образом предпочтительнее обмениваться опытом своей работы?» представлено в Таблице 3.



**Таблица 3. Каким образом предпочтительнее обмениваться опытом своей работы?**

Отмечая роль муниципальной методической службы в диссеминации опыта работы, участники опроса пришли к выводу, что организация системной деятельности, с помощью создания зонального ресурсного методического центра, позволит обеспечить работу по составлению банка данных о передовом педагогическом опыте, по организации семинаров, круглых столов, конференций и т.д., в том числе, и по организации индивидуальных консультаций.

Проект по сетевой организации деятельности муниципальных методических служб продолжался в Московской области до 2011 года. После прекращения этой деятельности стало очень сложно проводить масштабные мероприятия. Например, с 2011-2012 учебного года совместно с Отрадненским управлением министерства образования и науки Самарской области в городе Ивантеевке проходит Международная Ярмарка социально-педагогических инноваций.

В 2014 году в Ивантеевской Ярмарке приняли участие 194 педагога, которые представили 138 стендовых и 158 устных докладов. Были даны 8 мастер-классов, показано 17 открытых уроков. Работало 8 секций: 5 – общего, 2 – дошкольного и 1 – дополнительного образования. Представленные на секциях доклады оценивали 40 экспертов, представителей науки, муниципальных методических служб из разных территорий. Авторами докладов были педагоги не только Подмосковья (Ивантеевка, Кубинка, Сергиев Посад, Ступино, Фрязино, Пушкино, Хотьково, Щелково...), но и Москвы, Санкт-Петербурга, Таганрога, Самарской и Костромской областей.

По решению экспертов на аукцион выставили 17 интеллектуальных продуктов, которые были раскуплены быстро и азартно. Ассортимент технологий был богатейший: от развития лексики дошкольников до изготовления с ними вееров из пластмассовых

вилок, от фестиваля «Семья в мире, мир в семье» до внедрения информационных технологий в систему дополнительного образования, от дидактических материалов по французскому языку до учебно-методического комплекта для уроков технологии. Начальная цена на аукционе и шаг были 200 руб., средняя цена лота составила примерно 2 тыс. рублей, а лидер, комплект «Нестандартный урок по биологии как способ повышения интереса к предмету», был приобретен за 9 тысяч. Большое количество (более 30) проектов были обменены или куплены на выставке-продаже стендовых докладов. Все участники Ярмарки получили сертификаты, а победители – ещё и деньги по результатам аукциона. На закрытии представители делегации из Отрадного выразили намерение провести в Ивантеевке уже не региональный, а заключительный этап Ярмарки.

К сожалению, так как это мероприятие не входит в сетевой план работы муниципальной методической службы, то активно принять участие коллеги из других территорий не могли. В настоящее время установившиеся контакты сохраняются, но тесное сетевое взаимодействие осуществлять очень сложно, так как на методическую службу возложена большая нагрузка в муниципалитете и нет возможности выделить методиста, курирующего сетевую организацию.

Следует отметить, что в настоящее время развитие сетевого взаимодействия муниципальных методических служб через зональные методические объединения в Московской области перешло на новый уровень. Основным направлением модернизации системы дополнительного профессионального образования и организации сетевого взаимодействия муниципальных методических служб стало обеспечение индивидуальной траектории профессионального роста и личностного развития каждого педагога и руководителя образовательного учреждения через индивидуальную целостную образовательную программу, соотносимую с профессиональным уровнем и карьерными перспективами работника. Данный подход осуществляется через региональное сетевое взаимодействие всех образовательных учреждений, имеющих лицензии на реализацию программ повышения квалификации.

Через сетевое взаимодействие также организована и экспертиза квалификационного уровня педагогических работников при аттестации. В рамках экспертизы происходит изучение опыта работы педагогов и методистов муниципальных методических служб. Например, изучалось владение современными педагогическими технологиями и технологиями методической работы, Таблица 4.

Экспертная оценка выявила низкий процент использования технологий, отражающих специфику методической работы, работы со взрослыми людьми, работы с педагогами (Технология сетевой организации методического пространства, Технология

методической работы в школе, Технология развития критического мышления, Технология диссеминации передового педагогического опыта).

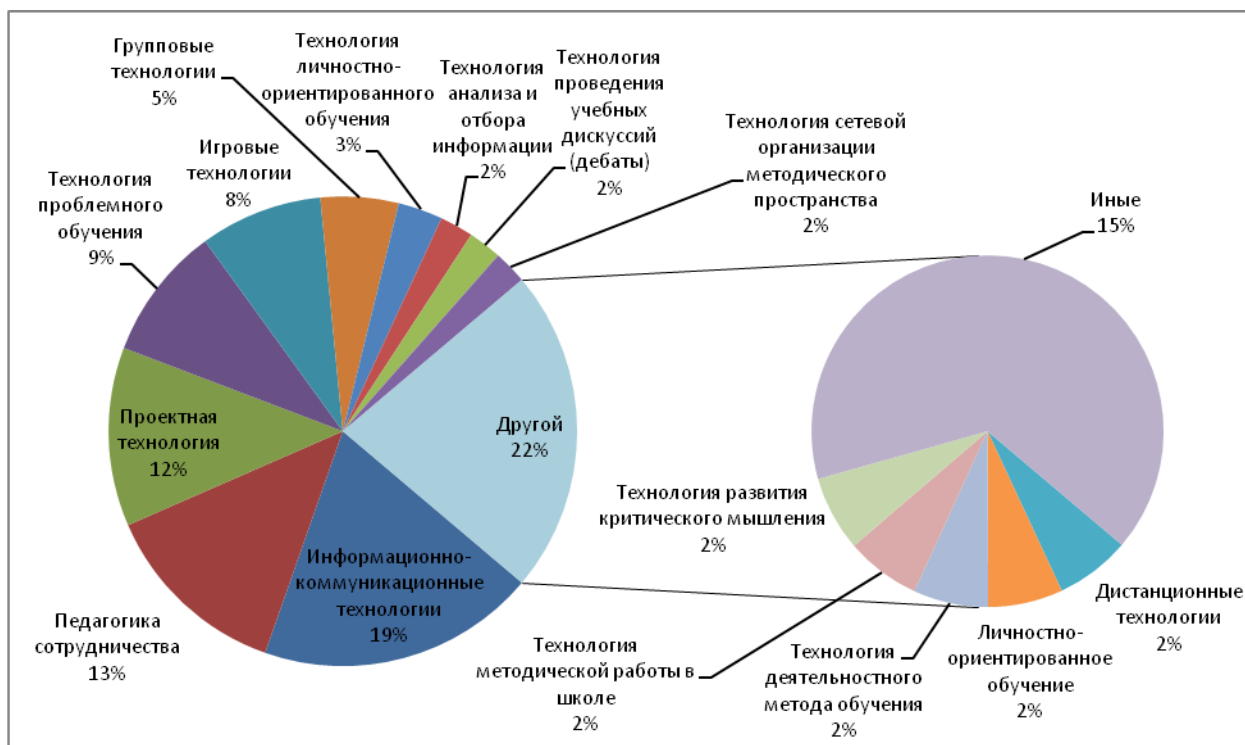


Таблица 4. Перечень педагогических технологий, которые используют в своей работе методисты ММС

В заключение хочется отметить основные эффекты сетевой организации деятельности муниципальных методических служб:

- замена «закрытости» на сетевое взаимодействие;
- поддержка инициатив снизу;
- обогащение содержания работы от взаимообмена ресурсами;
- выход участников сети на собственные проекты, участие в конкурсах, форумах по образовательным новациям.

В то же время существует все еще низкая мотивация к сетевому взаимодействию педагогов образовательных учреждений, присутствует некоторое сопротивление, вызванное высокой загруженностью педагогов, недопониманием того, что сетевое взаимодействие – одно из средств развития и проявления личных инициатив.

Однако опыт Московской области показывает, что сложившаяся модель организации сетевого взаимодействия муниципальных методических служб успешно реализуется и позволяет при поддержке Министерства образования Московской области и Академии социального управления достойно решать задачи, поставленные перед общим

образованием в документах, отражающих государственную политику в области образования.

### **Список литературы:**

1. Чечель, И.Д. Профессиональное развитие руководителей образовательного учреждения /И.Д. Чечель // Управление образованием: теория и практика (Электронный научный журнал). – 2013. - № 1
2. Пуденко, Т.И., Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа / Т.И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика (Электронный научный журнал). – 2013. - №2
3. Ефремов, В.С. Совместная содержательная деятельность муниципальных методических служб Томской области 2012-2013 учебный год /В.С. Ефремов. Электронный ресурс. Режим доступа: [www:sob.znate.ru/docs/15/index-6799.html](http://www.sob.znate.ru/docs/15/index-6799.html)
4. Рожнова, Е.В. Сетевая организация методической работы в образовательных учреждениях Белгородского района /Е.В. Рожнова. Электронный ресурс. Режим доступа: [www:download.myshared.ru/f1T8L-nrnqpUesVga-HhNg/1401879897/224371.ppt](http://www.download.myshared.ru/f1T8L-nrnqpUesVga-HhNg/1401879897/224371.ppt)
5. Коровко, А.В. Взаимодействие муниципальных методических служб и межшкольных методических центров (проект «Информатизация системы образования») / А.В. Коровко. Электронный ресурс. Режим доступа: [www:wkavp2006.khb.ru/index.php?module=sec&file=index&id=1](http://www.wkavp2006.khb.ru/index.php?module=sec&file=index&id=1)

УДК 37.082

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ И РОЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
РУКОВОДЯЩИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ЕГО РАЗВИТИИ.**

**Обухова Л.А.**, д.п.н., профессор, проректор Воронежского областного института ПКиПРО, Воронеж, Россия

**Попова О.А.**, д.п.н., Институт управления образованием РАО,  
E-mail: popovaiorl@rambler.ru, Москва, Россия

**Аннотация.** Рассматриваются правовые и методологические основания организации и проведения повышения квалификации руководящих педагогических кадров работников общеобразовательных организаций Воронежской области. Анализируется понятие эффективности в контексте повышения квалификации руководящих педагогических кадров и роль содержания повышения квалификации в этом вопросе. Раскрываются существенные особенности содержания повышения квалификации руководящих и педагогических работников образовательных учреждений и разработанных новых образовательных программ дополнительного профессионального образования как инструмента модернизации образовательного процесса и развития сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений, повышение квалификации руководящих и педагогических работников образовательных организаций, модернизация образовательного процесса, эффективность деятельности педагога, новые дополнительные профессиональные программы повышения квалификации управленческих и педагогических работников.

**NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE  
ROLE OF TRAINING GUIDING AND PEDAGOGICAL WORKERS OF  
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN ITS DEVELOPMEN**

**Obukhova L.A.**, D.ofArts, prof., Vice-rector of Voronezh region Institute of Teachers Training, Voronezh, Russia

**Popova O.A.**, D.ofArts, Institute of management in education of RAE,  
E-mail: popovaiorl@rambler.ru, Moscow, Russia

**Abstract.** Discusses the legal and methodological bases of the organization and conduct of training senior pedagogical staff workers of educational institutions of the Voronezh region. Examines the concept of efficiency in the context of training senior teaching staff and the role of the content of training in this issue. Reveal the essential special feature of the content of training senior and pedagogical chemical workers educational institutions and developed new education-educational programs of additional professional education as a tool of modernization of educational process and development of the set of the model of cooperation of educational institutions.

**Keywords:** network interaction of educational institutions, training of managerial and pedagogical workers of educational institutions, modernization of the educational process, efficiency of activity of the teacher, new supplementary professional training programs managerial and teaching staff.

Успешная современная школа – это, прежде всего, эффективное управление и квалифицированный учитель. И повышение квалификации менеджеров (администраторов) образования и педагогических работников направлено на проектирование реальных шагов по модернизации образовательного процесса. Иными словами, современный период менеджмента в сфере образования России должен быть ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во внешней среде, требованиям потребителей к образовательным услугам, что требует от руководителей любого уровня системы образования отслеживания достижений теории и практики управления образованием, постоянного поиска новых форм и методов работы, новых организационных решений [1]. Это в равной мере относится и к такому сравнительно недавнему явлению в нашем образовании как создание и развитие сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений.

Для достижения этой цели перед преподавателями кафедр Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ВОИПКиПРО) поставлена задача по выявлению профессиональных затруднений и потребностей управленческих и педагогических работников Воронежской области. В 2013 году в исследовании принимали участие 420 руководителей школ и более трёх тысяч педагогических работников. Изучение и анализ полученных данных позволил скорректировать и разработать новые дополнительные профессиональные программы повышения квалификации управленческих и педагогических работников.

Целевое назначение образовательной программы дополнительного профессионального образования повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений и педагогических работников формируется в логике компетентностного подхода:

- образование через созидательную деятельность;
- самостоятельность, поисковая активность;
- развитие проективной культуры и др.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации имеет теоретический базис. Как руководитель, так и учитель образовательной организации (ОО) должны иметь представление о современных концепциях управления, образования и воспитания и уметь применить их в реальной практике. При составлении стратегического плана школы руководитель ОО должен опираться на Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"; «Основные направления стратегии развития образования в РФ», Федеральные государственные стандарты на каждой ступени образования, в которых акцентируется внимание на повышения качества образования. Согласно этим документам, руководитель должен уметь опреде-



лить систему внутришкольных целей и ценностей, которые составляют ядро миссии школы и определяют направления её развития.

Задачи развития системы в целом чётко представлены в программе модернизации российского образования: это повышение качества образования, расширение доступа и обеспечения экономической эффективности образования. Выделим ключевые положения, касающиеся управления образованием:

- взаимосвязь государственного и общественного контроля качества образования, мониторинг качества образования;
- независимость, автономия школы, самостоятельность субъектов образования как необходимое условие повышения эффективности образовательного процесса;
- сетевые структуры, сетевое взаимодействие как способ повышения эффективности системы образования;
- экономика образования: обеспечение самостоятельности и эффективности образовательного учреждения за счёт введения новых управленческих механизмов и др.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации руководителей и педагогических работников образовательных организаций аккумулирует инновации в сфере образования. Она раскрывает теоретические подходы и даёт методические рекомендации по основным аспектам [2,3].

Программа построена по модульному принципу, включает инвариантную и вариативную часть. Основные содержательные блоки программы повышения квалификации руководителей образовательных организаций:

- стратегия развития образования. Модернизация образования: управленческий аспект. Реализация приоритетного национального проекта «Образование»;
- инновационный менеджмент;
- организационные аспекты управления; государственно-общественное управление образованием;
- управление качеством образования;
- правовые основы управления;
- экономика образования;
- новые информационные технологии в управлении. Дистанционное управление.

Основные содержательные блоки программы повышения квалификации педагогических работников:

- нормативно-правовая база образования;
- психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса;
- теория преподавания предмета;

- методика преподавания предмета;
- инновационные технологии в образовании;
- инновационные технологии в образовании.

Программа курсов построен на сочетании лекционных занятий, на которых в интенсивном режиме дается необходимая общетеоретическая информация, и семинаров и практических занятий, в процессе которых обсуждаются конкретные ситуации. Практические занятия проводятся на стажировочных площадках, в качестве которых привлекаются лучшие, инновационные образовательные учреждения региона. Предусматриваются индивидуальные консультации, которые помогут обучающимся рассмотреть актуальные для них вопросы.

Важным для руководителей образовательных учреждений представляется совместный поиск ответа на вопрос: «Как управлять современной школой в условиях модернизации российской системы образования?»

В системе непрерывного образования руководителей представлены курсы повышения квалификации по актуальным проблемам: «Школа в новых социально-экономических условиях», «Модернизация образования. Реализация приоритетного национального проекта «Образование», «Новые информационные технологии в управлении. Дистанционное образование», «Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения. Управленческий аспект», «Инновационный менеджмент. Развитие общественной составляющей в управлении образованием» и др.

В реализации программ важно использовать следующее ресурсное обеспечение:

а) содержание:

- обогащение слушателей знаниями менеджмента, личностно ориентированного подхода к управлению педагогами;
- формирование у слушателей умений анализировать состояние образовательного процесса в школе, его личностно развивающего потенциала;
- повышение компьютерной грамотности руководителей образовательных учреждений, освоение ими новых информационных технологий управления;
- повышение экономико-правовой грамотности руководителей;
- формирование у руководителей способностей практической реализации полученных знаний, умений строить управленческую деятельность в условиях изменений;

б) технологии использования:

- лекций (обычных и интерактивных);
- групповых дискуссий;
- индивидуально-групповой работы с кейсами и проблемными заданиями;

- проектировочных семинаров;
- тестирования и др. интерактивных технологий;
- в) учебно-материальное обеспечение (наличие аудиторного фонда, технических и др. форм обеспечения).

Руководители, успешно прошедшие курсы повышения квалификации, *научатся:*

- применять модели и концепцию управления изменениями к себе и своим ОУ;
- разрабатывать проекты и управлять ими;
- определять сильные и слабые стороны собственной профессиональной управленческой деятельности;

*освоят:*

- методы SWOT и PEST-анализа;
- правила формулировки корректных целей стратегического развития;
- процедуры составления стратегического плана программы развития и целевых программ и др.

Важным для педагогических работников образовательных учреждений представляется совместный поиск ответа на вопрос: «Как осуществить полноценное введение и реализацию федерального государственного стандарта?»

В системе непрерывного образования педагогических работников представлены курсы повышения квалификации по актуальным проблемам: «Реализация моделей качественного современного образования», «Психолого-педагогические аспекты введения ФГОС», «Практика введения ФГОС НОО», «Реализация ФГОС ООО», «Теоретические и практические аспекты введения ФГОС полного общего среднего образования», «Теория и методика преподавания исторического краеведения», «Теория и методика преподавания географического краеведения», «Теория и методика преподавания литературного краеведения», «Применение информационных технологий в образовательном процессе в соответствии с требованиями ФГОС », «Компьютерная графика и web-дизайн».

В реализации программ важно использовать следующее ресурсное обеспечение:

- мобильные компьютерные классы;
- стационарные компьютерные классы;
- Специально оборудованные лаборатории для отработки практической части программы повышения квалификации учителей физики, химии, биологии, ОБЖ;
- интерактивное оборудование: доску, столы, глобусы, диски и др. для повышения квалификации учителей начальных классов и воспитателей ДОО;

- музей развития образования Воронежской области для учителей истории, обществознания, литературы, начальных классов;

- физкультурный комплекс для учителей физической культуры.

Педагогические работники, успешно прошедшие курсы повышения квалификации, освоят:

- новое содержание образования;

- современные образовательные технологии;

- современное интерактивное оборудование;

сформируют профессиональную компетенцию в области:

- реализации ФГОС;

- использования инновационных образовательных технологий;

- применения современного оборудования в образовательном процессе.

Таким образом, изучение и анализ профессиональных затруднений и потребностей управленческих и педагогических работников позволяет создать педагогические условия для развития профессиональной компетенции слушателей курсов повышения квалификации ВОИПКипРО.

### **Список литературы:**

1. Новоселова С.Ю. Научные основы управления образованием в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации. - Управление образованием: теория и практика.// Электронный журнал. - № 1, 20013 /9. - с. 1.

2. Чечель И.Д. Модель многокритериального оценивания профессиональной компетентности руководителя ОУ .- Управление образованием: теория и практика// Электронный журнал.- 2013, № 2, - с. 83 - 85.

3. Пуденко Т.И., Потемкина Т.В. Проектирование системы оценки профессиональной деятельности учителя в условиях развития образовательной системы// Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). – 2012. - №3.

УДК 37.082

**СЕТЕВАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**Болотина Т.В.**, к.п.н., доцент, Институт управления образованием РАО, АПКИППРО, Москва, Россия, E-mail: tatbolotina@mail.ru,

**Аннотация:** В статье представлен опыт сетевой модели повышения квалификации управленческих и педагогических кадров системы общего образования в области гражданско-патриотического образования. В основу модели положен опыт в области коммуникационных технологий и существующие инновационные практики в области гражданско-патриотического образования. Повышения квалификации педагогических кадров в сфере гражданско-патриотического образования построено на блочно-модульной основе и реализуется в очной, очно-заочной, дистантной форме или их сочетании.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, гражданско-патриотическое образование, сетевая модель, модульная программа повышения квалификации, образовательные практики.

**NETWORK MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING**

**Bolotina T.V.**, Phd, associate Professor, Institute of management in education of RAE, APKiPRO, E-mail: tatbolotina@mail.ru, Moscow, Russia

**Summary:** This article presents the experience of network model of professional training of administrative and pedagogical staff of system of the general education in the field of civil and patriotic education. The model is based on the experience in the field of communication technologies and existing innovative practices in the civil and patriotic education. Professional training of teachers in the field of civil and patriotic education is constructed on a block and modular basis and is implemented in full-time, part-time, distant form or their combination.

**Keywords:** civil identity, civil and patriotic education, network model, modular program of professional training program, educational practices.

Перед российской системой образования стоит задача развития гражданско-патриотического воспитания. Она ставится как обществом, так и государством. В июне 2012 года президентом страны был подписан Указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». В Стратегии подчеркивается необходимость «формирования новой общественно-государственной системы воспитания детей, обеспечивающей их социализацию, высокий уровень гражданственности, патриотичности, толерантности, законопослушное поведение».

В качестве одной из мер в Стратегии указано «внедрение современных программ гражданско-патриотического воспитания, направленных на формирование российской гражданской идентичности, культуры толерантности, социальной компетентности в

сфере этнического и межконфессионального взаимодействия, готовности к защите Отечества».

Новые задачи, поставленные перед Российской системой образования, предъявляют новые требования к современному специалисту в области гражданско-патриотического образования и ориентированы на развитие в кратчайшие сроки их профессиональной компетентности.

Становится очевидным, что эпизодическое повышение квалификации педагогов на квалификационных курсах раз в пять лет уже явно недостаточно, нужен новый подход к организации системы повышения квалификации, обеспечивающей каждому человеку формирование индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста учителя: «Комплексный процесс повышения квалификации предполагает актуализацию педагогами собственных возможностей и переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующее»<sup>1</sup>

Анализ состояния повышения квалификации преподавателей общественных дисциплин, и руководителей школ, проведенный Федеральным Центром гражданского образования показал, что эффективным повышение квалификации бывает, когда используется инновационный опыт образовательных учреждений, и когда новые подходы и технологии (сетевые и дистанционные образовательные технологии взаимодействия субъектов), утверждающиеся в образовании включают в процесс повышения квалификации учителей.

Поскольку содержание гражданско-патриотического образования сложное, многоуровневое и имеет множество направлений. нами было принято решение создать новые модели повышения квалификации учителей. Одной из моделей стала сетевая модульная модель повышения квалификации «Гражданско-патриотическое воспитание школьников»

Особенность этой модели заключается в том, что повышение квалификации рассматривается и проектируется как механизм актуализации возможностей системы дополнительного профессионального педагогического образования выступать в качестве инициатора инноваций в образовании, выполнять функцию непрерывного сопровождения по внедрению гражданско-патриотического образования в образовательный процесс образовательного учреждения.

Основным инструментом реализации модели системы повышения квалификации управленческих кадров и педагогических кадров системы общего образования в

---

<sup>1</sup> Профессиональный стандарт педагога/ электронный ресурс <http://минобрнауки.рф/%>

области гражданско-патриотического образования. является использование современных информационно-коммуникационных технологий.

Организация учебного процесса осуществляется в специализированной открытой среде. Она обеспечивает интерактивное учебно-методическое сопровождение учебного процесса, мобильное обновление учебной информации, ее переструктурирование, адаптацию и подбор учебных модулей.

Подбор учебных модулей осуществляется в соответствии с запросами, профессиональными потребностями как отдельных групп целевой аудитории работников образования, так и каждого слушателя. Это позволяет получить в кратчайшие сроки специалистов, способных к подготовке индивидуальных образовательных программ и обеспечить на современном уровне качество образования слушателей.

Модель повышения квалификации построена на следующих организационных принципах:

- обеспечение открытого образовательного пространства в рамках системы;
- сочетание форм групповой и индивидуальной подготовки;
- возможность преемственности выполнения образовательных программ в различных образовательных учреждениях, входящих в состав сети;
- широкое использование внешних информационных ресурсов, технологии дистанционного обучения и консультационного сопровождения слушателей на всех этапах обучения;
- наличие контролирующей и информационной обратной связи.

**Новая модель - это совокупность различных видов деятельности.**

Субъектом управления в разрабатываемой модели, который принимает решения, организует их выполнение и контроль, подводит итоги, является преподаватель.

Объектом управления является логическая цепь, по которой проходят информационные и другие потоки от преподавателей до слушателей. Логистическое управление модели содержит характерные функции: планирование и прогнозирование, учет, анализ, регулирование и пр. Логистическое управление модели ПК направлено на оптимизацию ресурсов во всех звеньях.

Модель включает структуру, позволяющую учитывать категорию и индивидуальные потребности слушателей, а также их позиционирование в инновационном образовательном пространстве.

Эффективная реализация модели возможна при обоснованном ресурсном обеспечении в соответствии с формой организации повышения квалификации, степенью удаленности, подготовленностью слушателей на «входе» и включает: кадровые, материально-технические, информационные и нормативно-правовые элементы.

Характерной особенностью модели является то, что она может выступать в качестве формы, которая может быть заданной или являться результатом процесса, а также выступать в качестве содержания, то есть быть непосредственно процессом исследования.

Модель строится как динамическая сеть с разнотипными ресурсными узлами, возникающая усилиями «системного интегратора», в роли которого выступает федеральный Центр гражданского образования. Центр - главный стратег и идеолог в выработке политики в гражданско-патриотическом образовании.

Центр является проводником государственной политики, в том числе и в вопросах гражданско-патриотического образования, и осуществляет взаимодействие с региональными ресурсными центрами гражданского образования, которые в свою очередь представлены стажерско-модельными площадками (региональными центрами гражданско-патриотического образования) как место для реализации инвариантной и вариативной составляющих и работают с педагогами.

Все учреждения сети активно взаимодействуют друг с другом с учетом сложившегося научного потенциала.

Учреждения сети решают специфические задачи организации подготовки кадров по гражданско-патриотическому образованию, причем по возможности комплексно, обсуждая весь цикл процесса повышения квалификации. При этом происходит дифференциация программ, форм и методов обучения, увеличивается число и категория слушателей (к организации обучения привлекаются преподаватели школ, вузов, старшеклассники, представители местного профессионального сообщества). Слушатели становятся инициаторами и участниками социальных проектов и программ.

### ***Описание работы сетевой модульной модели повышения квалификации преподавателей***

Итак, основными реализаторами новой модели повышения квалификации являются стажерско-модульные площадки (региональные центры).

Стажерско-модульные площадки определяются в результате проведения конкурса на участие в программе повышения квалификации.



Кураторы лучших отобранных площадок заполняют инновационные карты своих площадок. Инновационные карты включают в себя следующую информацию: данные об образовательном учреждении (название учреждения, вид образовательного учреждения, адрес, руководитель учреждения); сущностные характеристики представляемого модуля (тема модуля, формулировка названия нововведения, инновации); сущность новшества, его актуальность; цели и ожидаемые результаты обучения; методы оценки результата; авторы модуля; сроки (длительность процесса) реализации предлагаемой инновации в образовательном учреждении; условия эффективности, риски, возможные ограничения в использовании инновационного опыта в других ОУ; продукты, отражающие представляемый инновационный опыт (ИО) и позволяющие обеспечить его распространение; ресурсный пакет: методические разработки, нормативные документы и др.; наличие и выходные данные публикаций о представленной инновации, включая тиражируемые продукты в рамках реализации инновации, где можно с ними ознакомиться; возможные формы распространения инновации; данные о связях ОУ с другими учреждениями по реализации инновации (сетевые взаимодействия, совместные программы).

Работа по новой модели повышения квалификации строится на основе программы обучения слушателей, которая составляется с учетом инновационного опыта стажерских площадок.

Программа относится к числу рамочных. Она имеет конкретную тематику - повышение квалификации педагогов (специалистов) в области гражданско-патриотического образования, ориентирует тех, кто предполагает обучиться по новой программе, в том проблемно-содержательном поле, которое предлагается освоить.

Особенностью программы является и то, что ее содержание и структура отражают корреляцию и взаимодополняющий характер практико-ориентированных и теоретико-ориентированных разделов модулей, отражающих уровни взаимодействия обучающегося с инновационной практикой, ее осмысления и освоения, уровни готовности к внедрению новшества в области гражданско-патриотического образования.

Таким образом, каждая площадка разрабатывает в общую программу свой учебный модуль обучения.

**Учебный модуль**, основной компонент учебной программы курса, представляет собой полный цикл деятельности обучающегося по достижению заданного уровня компетентности. Учебный модуль представлен содержательными блоками и

практическими заданиями (учебными заданиями и вопросами, проектами, case-study, темами эссе, вопросами).

В каждый учебный модуль включены: текст, несущий основное содержание (содержательный компонент); иллюстративные примеры, тесты и задания, которым свойственны проблемность изложения и творческий характер, что способствует самопознанию и заставляет слушателя обратиться к собственному опыту, а также ссылки на примеры, вопросы и упражнения, вошедшие в другие элементы. Такой подход отражает идею о том, что модули образуются не из тем учебных модулей, а из логически завершенных видов учебной деятельности обучающихся по освоению содержания курса.

Все учебные модули объединяются в общую программу повышения квалификации . Программа размещается на портале сетевой модульной модели повышения квалификации [www.net2020.ru](http://www.net2020.ru)

В сетевой программе на данный период представлены инновационные практики (модули) 7 регионов:

1. «Центр гражданского образования как модель сетевого гражданского образования» – г. Томск.
2. ««Руководитель образовательного учреждения как лидер в реализации гражданско-патриотического воспитания» - Иваново.
3. «Комплексная модель гражданско-патриотического воспитания в ОУ: инновационные образовательные технологии». – Республика Карелия.
4. «Гражданско-патриотическое образование на основе взаимoadaptации исторической памяти и русской национальной культуры с учетом особенностей национальной и региональной специфики, многообразия образовательных подходов» – Челябинск.
5. «Проблемно-рефлексивный подход в общественности» – Красноярск.
6. «Профилактика конфликтного поведения обучающихся психолого-педагогическими средствами» Элиста
7. «Патриотизм и гражданственность» базовый модуль, Москва

Таким образом, все модули между собой соединены единой темой, они развивают и дополняют друг друга

Модульная программа предполагает, что участники образовательного процесса могут выбрать некоторое минимально возможное количество модулей или освоить всю программу.

Повышение квалификации по данной программе может осуществляться как в обычном режиме, так и в режиме «малых шагов», то есть периоды обучения могут быть достаточно короткими и заканчиваться планом деятельности по реализации, желательно сопровождаемые мониторингом. Заочная фаза обучения обеспечивается поддержкой службы организационно консалтинга через использование ресурсов глобальных информационных систем.

Информационной базой сетевой программы является организация и методическая поддержка профессионального сообщества через открытие федерального портала созданное в Центре и находящегося в нем Методического хранилища.

Для обеспечения равных условий доступа к качественной информации для любого потенциального участника, в рамках системы будут проводиться of-line встречи и консультации с ведущими специалистами, практиками

Особая роль в сетевой модульной модели повышении квалификации отводится кураторам сетевых площадок. Они набирают группу слушателей, проводят очные занятия. Куратор площадки отслеживает своего слушателя на протяжении всего времени обучения на других площадках

Задача первых занятий – провести установочное сообщение о целях и задачах нового курса ПК, отработать технологии работы с сайтом проекта, организовать многостороннюю коммуникацию обучающихся с куратором и другими партнерами.

Для начала активной работы с материалами, размещенными для дистанционного изучения, куратор помогает слушателям зарегистрироваться (по обычной схеме регистрации на сайтах и порталах с указанием своего имени и пароля), открыть личный кабинет, где слушатель размещал бы информацию о себе.

В то же время нужно отметить, что главное предназначение личного кабинета - сбор, систематизация изученных материалов и фиксация оценок преподавателя.

Каждый слушатель, входя на сайт под своим именем и паролем, имеет возможность ознакомиться с материалами того модуля, который он выбрал для изучения, и построить свой образовательный маршрут. Допуск к изучению конкретного модуля открывает преподаватель или по его просьбе администратор курса. Слушатель, получивший допуск к материалам курса, имеет возможность читать материалы прямо в Интернете или скачивать их для продолжения работы над материалами уже вне Сети. Каждый ответ, который дает слушатель на конкретный вопрос по теме модуля, или выполненное задание автоматически прикрепляется программой и отражается в личном кабинете данного слушателя. Личный кабинет слушателя представляет собой портфолио слушателя.

Нужно отметить, что на сайте проекта предусмотрена возможность гостевого посещения слушателями всех материалов всех модулей. Это сделано для того, чтобы все слушатели курсов повышения квалификации могли ознакомиться со всеми предложенными модулями данного курса.

В сетевой модели работают преподаватели – специалисты в области гражданско-патриотического образования.

Преподаватель периодически заходит под своим именем и паролем в раздел «Вопросы и задания» по каждой теме и изучает ответы слушателей, дает оценку выполненным заданиям. Кроме того, преподаватель имеет возможность написать свои комментарии или личное письмо каждому слушателю, используя возможности сайта.

Каждый преподаватель на своем модуле ведет форум «Консультации преподавателя», где отвечает на все вопросы, которые задают слушатели курса.

Все обучение имеет сопровождение и со стороны руководителей проекта (Центра гражданского образования) и с кураторами площадок. Объявление и план встреч с руководителями размещаются на новостной странице сайта повышения квалификации в Разделе «Главная». Встречи проводятся с использованием сетевого сервиса Скайп.

Таким образом, в основу сетевой программы повышения квалификации положен реальный прогресс в области коммуникационных технологий и существующие наработки реального опыта, которыми в последнее время стала обладать система образования.

#### **Список литературы:**

1. Болотина Т.В., Новикова Т.Г. Методические рекомендации по организации сетевой модели повышения квалификации педагогов в области гражданско-патриотического образования М., АПК и ППРО, 2011 С.121
2. Горбунова Л.Н. Сетевая школа управленческих кадров общего образования как инновационный ресурс повышения квалификации // Методист. - 2008. - № 1. - С. 2.
3. Иванов Д.А. Качество образования и управление качеством // директор школы(приложение),2007 №6 стр. 26
4. Василевская Е.В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне. Методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2007.

5. Горбунова Л.Н., Василевская Е.В. Сетевая модель как новая форма организации ММС в решении приоритетных задач развития образования// Методист, 2008. - № 2.

6. Олейникова О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учебное пособие. М., Альфа 2005. 288 с.

УДК 376

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Рудь Н.Н.**, к.пед.н., доцент, Московский государственный педагогический университет, E-mail: nataliyanrud@mail.ru, Москва, Россия

**Аннотация:** в статье рассматриваются наиболее значимые вопросы в научно-методическом обеспечении воспитательного процесса общеобразовательного учреждения. Дается краткая антология концепций современного воспитания. Автором предлагается критериальная карта оценки качества воспитания, в которой раскрываются качественно-содержательные характеристики воспитательного процесса в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** концепция, коэффициент модальности, критериальная карта оценки качества воспитания, уровневые показатели, функции мониторингового изучения воспитательного процесса.

## SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

**Rud N.N.**, PhD., associate professor, Moscow state pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: nataliyanrud@mail.ru

**Annotation: Abstract:** this article discusses the most significant issues in scientific and methodical support of educational process in General education institutions. Provides a brief anthology concepts of modern education. The author suggests a criterion card assessing the quality of education, in which open qualitatively-substantial characteristics of the educational process at educational institutions.

**Keywords:** concept, coefficient modality, criteria card assessing the quality of education, level indicators, the monitoring study of the educational process.

Научно-методическое обеспечение по организации воспитательного процесса следует понимать как создание соответствующей научно-методической базы, позволяющей организовать в образовательном учреждении эффективную работу по реализации воспитательного процесса.

В широком смысле она включает в себя:

- разработку концепции воспитания, программу воспитания, воспитательную систему в образовательном учреждении, содержащих цели, стратегии, задач, основные направления и структуру воспитания и связывающие всю совокупность отдельных мероприятий воспитательного характера в единую систему;

- развитие в образовательном учреждении экспериментальных исследований по актуальным проблемам воспитательной работы, практическое осмысление и обобщение отечественных и зарубежных исследований по близкой тематике и выработка на этой основе соответствующих конкретных рекомендаций для практической воспитательной работы в образовательном учреждении;
- разработку системы внутриучрежденческих проектов на исследования по проблемам воспитательной работы и реализации модели воспитания;
- разработку методик оценки качества воспитательной работы, обеспечивающих обратную связь в механизме воспитательной системы и процессе корректировки и обновления её;
- разработку и модернизацию нормативных и рекомендательных материалов и документов, обеспечивающих функционирование и развитие системы воспитания в образовательном учреждении;
- регулярное проведение по разработанным методикам и в соответствии с нормативными и рекомендательными документами диагностических, мониторинговых и социологических исследований состояния и качества воспитательной работы;
- подготовку и издание методических материалов в помощь организаторам воспитательной работы (заместителям директоров по воспитательной работе, классным руководителям, воспитателям, педагога-организаторам, тьютерам, вожатым и др.);
- организацию педагогических советов, заседаний методических объединений, школьной кафедры воспитательной работы или совещаний классных руководителей и другие формы объединений педагогов по основам социально-психолого-педагогической работы с учащимися, по мониторингу качества воспитания и диагностическим методикам, а также по проблемам воспитательной работы и реализации модели воспитания или воспитательной системы образовательного учреждения.

Рассмотрим наиболее значимые позиции в научно-методическом обеспечении воспитательного процесса. Прежде всего, при мониторинговом изучении при анализе пакета документов большой акцент делается на наличие своей воспитательной концепции образовательного учреждения, воспитательной программы, воспитательной системы.

Концепция — система взглядов, определенное понимание явлений и процессов. Концепцию воспитания обязательно включает характеристику основные компонентов воспитания: цель, содержание, принципы, методы, средства и формы, условия.

Основные элементы современной государственной концепции воспитания отражены в Законе РФ об образовании, в Концепции развития воспитания в системе образования города Москвы и других источниках.

Структура концепции должна отражать основные процессы, происходящие в системе воспитания образовательного учреждения и включать следующие позиции:

Пояснительная записка, включающая актуальность и необходимость разработки данной концепции.

1. Методологические подходы и принципы, обеспечивающие развитие воспитания в системе образования образовательного учреждения.

2. Цель и основные задачи развития воспитания.

3. Приоритетные направления реализации Концепции развития воспитания в системе образования образовательного учреждения.

4. Критерии оценки качества воспитания в образовательном учреждении.

5. Ожидаемые результаты по реализации Концепции воспитания в образовательном учреждении.

6. Механизмы реализации и наличие ресурсной базы в образовательном учреждении.

7. Возможные риски их минимизация.

Если рассматривать, существующие современные концепции воспитания, то можно выделить среди них те, которые имеют, как указывает Е.В. Бондаревская, «направленность на проектирование определённого типа воспитания и соответствующего ему типа личности, обоснование базовых воспитательных процессов и смыслов проектируемых изменений в воспитании». С этих позиций автор выделяет следующие виды концепций:

1. Концепции социального воспитания (Б. П. Битинас, В. А. Бочарова, С. В. Дармодехин, А. В. Мудрик, Г. Н. Аилонов, М. И. Шилова и др.), основанные на идеях системно-социального проектирования.

2. Общественно-ориентированные концепции коллективного воспитания (И. А. Зимняя, В. А. Караковский, З. А. Малькова, Л. И. Новикова, М. И. Рожков, Н. Л. Селиванова, А. И. Шемшурина и др.), основанные на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем.

3. Личностно - ориентированные культурологические концепции (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Н. Б. Крылова, В. В. Сериков, Е. Ш. Ямбург и др.), основанные на человекоцентрированной картине мира,



личностном и культурологическом подходах, идеях развития воспитания в контексте культуры, национально-культурной идентификации, гуманизации воспитания.

4. Личностно-ориентированные концепции самоорганизуемого воспитания (С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук), основанные на идеях синергетического подхода.

Структура и содержание программы представляется несколько шире, включает позиции, отражающие более подробно содержательную деятельность воспитательного процесса образовательного учреждения; по каждому из направлений деятельности возможно наличие подпрограммы воспитания с указанием сроков и этапов реализации, возраста участников, методик выявления результативности, необходимых ресурсов и содержать методический блок, состоящий из плана, разработок, сценариев мероприятий и т.п.

Теоретически структура программы может включать следующие блоки:

*1.1. Актуальность* (социальный заказ, потребности детей, родителей, общества в целом; состояние массовой практики, опыта школы; анализ передового опыта; анализ аналогичных программ, характеристика новизны предлагаемой программы (подход, метод, формы, содержание, технологии); отражение состояния проблемы в педагогической литературе);

*1.2. Концепция воспитания.* Базовые, опорные идеи программы, основные принципы и воплощение их в структурных частях программы.

*1.3. Характеристика методического инструментария* (основные методы, приемы, средства, логика деятельности).

*1.4. Методики изучения результатов работы по программе.*

*2. Целевой блок* (цели и задачи воспитания; перспективы развития личности, изменение позиции школьника в различных видах деятельности, в коллективе; модели, отражающие желаемый результат, изменения).

*3. Содержание деятельности,* пути и формы достижения поставленных целей и задач. Направления, виды деятельности, циклы, подпрограммы, мини-проекты, формы, технологии, методы и пр.).

*4. Этапы реализации программы.*

*5. Условия или ресурсы успешной реализации программы* (кадровые, нормативно-правовые, организационные, мотивационные, материально-технические, финансовые).

*6. Возможные риски их минимизация*

*7. Финансовый план реализации программы*

*8. Приложения* (методические рекомендации, планы, сметы, разработки, подпрограммы и т.п.).

При разработке методик оценки качества воспитательного процесса важно подбирать такие, которые будут указывать на конкретные индикаторы (показатели) и уровневые шкалы результативности, отражать реализацию всех направления воспитательной работы.

При рассмотрении вопроса качественно-содержательной характеристики воспитательного процесса является *модальность*.

Коэффициент модальности показывает степень использования субъектами воспитательного процесса (администрацией, учителями, учащимися) ресурсов образовательного учреждения. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в образовательном учреждении ресурсов и возможностей для развития, саморазвития и реализации как отдельных субъектов учебно-воспитательного процесса, так и всего ученического и педагогического коллектива. Кроме того мобильность показывает способность воспитательной среды к возможным изменениям. Это важный показатель, без которого образовательное учреждение не будет конкурентоспособным.

*Интенсивность* воспитательного процесса показывает степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также их интенсивность. Перенасыщенный или слишком интенсивный воспитательный процесс с огромным количеством мероприятий ведет к перегрузке, что нарушает требования к сохранению здоровья субъектов процесса воспитания. Показателем включенности в воспитательный процесс всех субъектов является *осознанность* воспитательного процесса.

Характеристика, по которой можно судить о включенности объектов, субъектов, процессов и явлений в воспитательный процесс является такой индикатор или показатель как *широта*. К этому показателю можно отнести такие параметры как проведение различных мероприятий разного масштаба (район – округ – город - регион), международное сотрудничество образовательного учреждения, а также конкурсы и проекты различных уровней.

Показатель *доминантности* воспитательного процесса показывает насколько высок авторитет школы в глазах родительской общественности, значим в социуме, в самом педагогическом коллективе.

Такой показатель как *когерентность* (согласованность, гармоничность) тесно взаимосвязан с показателем доминантности и повышению этого показателя будут способствовать совместные проекты и сотрудничество с учреждениями спорта, культуры, неформальными детскими общественными организациями, органами самоуправления, средствами массовой информации.

Показатель *социальной активности* отражает успешность выпускников, реализацию различных социальных инициатив, участие в различных разнопрофильных конкурсах и проектах, как учеников, так и учителей и подтверждается практикой воспитательной работы.

При разработке нормативных и рекомендательных материалов и документов, обеспечивающих функционирование и развитие системы воспитания в образовательном учреждении необходимо опираться на нормативно-правовые и законодательные акты системы образования РФ:

**Нормативно-правовая база для разработки концепции, воспитательной программы образовательного учреждения.**

1. Закон РФ « Об образовании».
2. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование-5»
4. Целевая программа «Развитие воспитания в системе образования на 2008-2010 годы».
5. Концепция развития воспитания в системе образования города Москвы (2010г).
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России (2009г.).
7. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы»
8. «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
9. Федеральный закон « Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» (в редакции ФЗ от 20.07.2000 №103-ФЗ).
10. Приложение к письму МО РФ от 15.12.2002 №30-51-914/16 «Минимальный объем социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования».
11. Письмо Минобразования России от 02.04.2002 г. №13-51-28/13 «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в ОУ».
12. «Приоритетными направлениями развития образовательной системы РФ» (одобрены на заседании Правительства РФ 9 декабря 2004г., протокол № 47, раздел 1).

Знание и использование соответствующих нормативных документов ведет к грамотной и компетентной работе всего педагогического коллектива, к правильному руководству и управлению воспитательной системой образовательного учреждения.

Кроме того научно – методическое обеспечение по организации воспитательного процесса будет во многом зависеть и от выполнения функций

управления образовательным учреждением со стороны администрации. Доктор педагогических наук П.И.Третьяков предлагает следующие функции управления школой, которые в нашем контексте можно рассматривать как функции мониторингового изучения:

*Мотивационно-целевая функция* - четкое выполнение всеми членами педагогического коллектива работы в соответствии с делегированными им обязанностями и планом, сообразуясь с потребностями в достижении собственных и коллективных целей.

*Информационно-аналитическая функция* - функция управления, направленная на изучение физического состояния и обоснования применения совокупности способов, средств воздействий по достижению целей, на объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку регулирующих механизмов по переводу системы в новое качественное состояние.

*Планово-прогностическая функция* - деятельность по оптимальному выбору идеальных и реальных целей в разработке программ достижения.

*Организационно-исполнительская функция* объективно принадлежит каждому циклу управления и несет в себе основной потенциал социального преобразования образовательного учреждения; характеризуется как деятельность субъекта (объекта) управления по формированию и регулированию определенной структуры организационных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения целей. Организационные отношения можно определить как связи между людьми, установленные по поводу распределения полномочий и закрепления за ними функций их совместной деятельности.

*Контрольно-диагностическая функция* понимается как одновременное оперативное изучение и оценка, регулирование и коррекция процесса или явления, будь это на уровне личности учащегося, деятельности учителя или руководителя школы.

*Регулятивно-коррекционная функция* определяется нами как вид деятельности по внесению корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания ее на запрограммированном уровне.

Исходя из перечисленных функций, указанному выше научно-методическому обеспечению определение эффективности воспитательного процесса будет во многом зависеть от:

– степени соответствия содержания и организации воспитательного процесса, основным требованиям нормативно-правовой базы (Минимальный объем

социальных услуг по воспитанию), потребностям общества; систематического диагностирования состояния профессионального роста заместителя директора по воспитательной работе, самочувствия педагогов, изучение эффективности и качества воспитательной работы, воспитанности учащихся с целью обнаружения и разрешения конфликтов, степени удовлетворенности педагогов, родителей жизнедеятельностью школы, повышения качества профессиональной деятельности всех субъектов воспитательного процесса путем совершенствования воспитательной работы в округе;

– учета возрастных и индивидуальных возможностей учащихся в процессе организации разнообразной совместной деятельности (органы ученического самоуправления, детские общественные организации); привлечение к организации воспитательного процесса социальных партнеров (учреждения дополнительного образования, гражданско-патриотические клубы, спортивные и музыкальные студии и коллективы, Совет ветеранов и др.); уровня профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения, заместителя директора по воспитательной работе, их искусства взаимодействия с педагогическим коллективом, учащимися, родителями в принятии управленческих решений и контроля над развитием воспитательной деятельности на уровне общеобразовательного учреждения.

К методам изучения качества воспитательной деятельности в образовательном учреждении относят следующие:

- 1) неэкспериментальные (служат для выявления наличия или отсутствия какой-нибудь психологической особенности);
- 2) диагностические (для количественного измерения);
- 3) экспериментальные (для объяснения психических явлений);
- 4) формирующие (для выявления возможностей развития).

Методики, диагностики, анкеты оценивания качества реализации воспитательных задач педагогами-воспитателями (заместителем директора по воспитательной работе, учителем, классным руководителем, социальным педагогом, вожатым) должны носить комплексный характер, и быть направленными на изучение всех составляющих педагогической компетентности в области воспитания (профессиональных знаний и профессиональных умений в области воспитания, мотивационно-личностного компонента и позиции педагога).

Критерии - это признаки, на основе которых производится оценка эффективности воспитания. Критерии обозначают основные направления выявления результатов и не являются раз и навсегда данными: они могут меняться вместе с развитием учреждения, однако основное критериальное ядро должно сохраняться. Кроме критериев в критериально-оценочный комплекс оценки качества воспитания

включается достаточно широкий спектр показателей, адекватно и емко отражающих важнейшие грани (стороны) каждого критерия.

Оценка качества воспитания обычно производится с использованием двух групп критериев:

а) *количественные* (обычно фиксируются информационно-аналитическим методом): количество учащихся, проведенных воспитательных мероприятий, дополнительных образовательных услуг; количество разработанных и распространенных методических и информационных материалов; количество мероприятий по профилактике асоциальных проявлений и др.

б) *качественные*: повышение адаптивности учащихся, оценка самими учащимися качества воспитания, профессионального уровня педагогов; самооценка педагогами профессионального уровня; экспертная оценка профессионализма педагогов и административных работников и др.

В соответствии с логикой и структурой требований, предъявляемых к современному профессиональному учебному заведению, можно выделить различные группы критериев (таблица 1).

**Таблица 1 Критериальная карта оценки качества воспитания**

№	Критерии	Показатели
1	Критерии результативности воспитательного процесса, касающиеся различных сторон профессионально-личностного развития учащегося	интеллектуальная развитость (владение операциями мыслительной деятельности; готовность к совместной творческой деятельности; уровень познавательного развития; уровень креативности и др.)
		психологическое состояние (уровень работоспособности / утомляемости; стрессоустойчивость; уровень беспокойства, тревоги; уровень саморегуляции и др.)
		физическое и психическое здоровье (соответствие показателей здоровья региональным нормативам; частота заболеваемости; отсутствие хронических заболеваний и др.)
		духовное развитие (гуманность способов взаимодействия, взаимоотношений; культура поведения в учреждении и вне его; проявление конструктивной активности в социальном поведении; наличие конструктивной творческой мотивации; целостность Я-концепции и др.)
2	Критерии сформированности целостного воспитательного пространства образовательного учреждения	направления деятельности, в которых принимают участие члены педагогического и студенческого коллективов
		количество оказываемых дополнительных образовательных услуг (кружковая работа, центры творчества, досуга)
		социально-психологические аспекты состояния учреждения: число конфликтов в учреждении, стабильность кадрового состава, удовлетворенность отношениями в учреждении
		социальная оценка деятельности учреждения: престиж учреждения, конкурентоспособность
		степень удовлетворенности студентов и их родителей качеством воспитательной работы
		качество связей образовательного учреждения с другими институтами воспитания
		проявления культуры жизнедеятельности, определяющихся в поддержании и развитии традиций, изучения истории учреждения,

		поддержание связей с выпускниками разных лет и бывшими коллегами наличие и использование неофициальной символики ("герб", гимн)
3	Критерии социальной эффективности процесса воспитания	количество видов и качество социально и лично значимой деятельности
		динамика достижений по разным направлениям и видам культурно-оздоровительной деятельности
		отсутствие рекламаций со стороны учащихся и родителей, а также учреждений и высших учебных заведений, в которых работают и обучаются выпускники
		состояние распространенности наркомании и алкоголизма среди учащихся
		число учащихся из неблагополучных семей, которым была оказана помощь;
		полнота учета семей "группы риска"
		сформированность традиций в учреждении
		участие учреждения в развитии культурной, социальной, экономической жизни города, области
4	Критерии информатизации	количество специалистов образовательного учреждения, использующих компьютер в воспитательной и управленческой деятельности
		количество специалистов, использующих компьютер в опытно-поисковой работе (база данных, средства диагностики и т.д.)
		сформированность локальной сети, представленность образовательного учреждения в общегородской, областной всемирной сети (наличие раздела «воспитательная работа»)
5	Критерии эффективности управления процессом воспитания	системность и упорядоченность в организации деятельности (сформированность коллектива; осознание общих целей и задач воспитательной деятельности и способов фиксации их реализации; четкость распределения функциональных обязанностей; наличие четко оформленных критериев оценки работы каждого педагога или администратора; наличие анализа эффективности принятых и выполняемых решений; наличие упорядоченной системы информации по содержанию выполненных действий и их результативности)
		активность и продуктивность деятельности (число инициатив по улучшению работы и новых видов деятельности в области воспитания, исходящих от специалистов)
		оперативность и четкость работы (своевременное выполнение запланированных воспитательных мероприятий; согласованность действий при выполнении деятельности)
		психологический климат (число конфликтов, взаимозаменяемость, взаимопомощь, высокий уровень работоспособности, ответственность за результаты работы)
6	Критерии оценки специалистов	компетентность (высокий уровень общей и профессиональной культуры, предполагающий актуализацию общечеловеческих ценностей; знание теорий и концепций воспитания, современных разработок и теоретических установок в области воспитания и др.)
		продуктивность (число инициатив по улучшению воспитательной деятельности, число решений по развитию инновационных процессов, подготовленных при участии специалиста)
		методическая грамотность (количество разработок рекомендательного и нормативно-регулирующего характера; число разработанных аналитических показателей оценки выполнения воспитательной работы; число разработок информационного характера для учреждения)
		включенность в работу учреждения (глубина и согласованность действий с другими специалистами учреждения, с работниками других учреждений; наличие совместных действий с другими специалистами)
		ответственность и пунктуальность, дисциплинированность в выполнении действий; доброжелательность, неконфликтность, стремление и способность к сотрудничеству
		личная заинтересованность в результатах работы, открытость, гласность в действиях
		сформированность чувства общности, "патриотизма" по отношению к своему учебному учреждению
7	Критерии	количество и качество воспитательных мероприятий

	эффективности психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса	повышение квалификации педагогов
		участие в научно-исследовательской и учебно-методической деятельности (методические разработки, пособия, рекомендации)
		наличие упорядоченного банка диагностических методик
		число направлений воспитательной деятельности (в том числе профилактическая работа), консультативная деятельность
8	Критерии оценки материально-технического оснащения воспитательного процесса	Наличие помещений для проведения коллективных воспитательных мероприятий (актовый, физкультурный залы)
		Наличие условий для организации досуговой, спортивной, художественно-эстетической и др. видов деятельности (оборудования, инвентаря, его состояние, условия хранения)

Данные показатели могут (и должны) корректироваться при реализации конкретной модели воспитательной системы образовательного учреждения; некоторые из них будут диагностироваться уже на этапе становления воспитательной системы, другие проявятся лишь в процессе ее развития – это зависит от ценностно-целевого определения результативности воспитательной системы, представленного в концепции воспитания.

Качественное решение воспитательных задач во многом зависит от кадровых ресурсов педагогов-воспитателей образовательного учреждения, их педагогической культуры, от знания закономерностей, принципов и методов воспитания. При оценивании качества воспитания особенно важным представляется выявление уровня педагогов, осуществляющих реализацию задачи воспитания по следующим показателям (см. Таблица 2).

**Таблица 2. Показатели профессионализма педагога, осуществляющего воспитание учащихся**

<b>Минимальный уровень</b>	<b>Достаточный уровень</b>	<b>Квалифицированный уровень</b>
<i>Знание теории и методики воспитания:</i> - знание современных подходов к организации воспитательного процесса; - творческое использование положительного опыта в своей практике	<i>Знание теории и методики воспитательной работы:</i> - знание современных концепций, технологий воспитания; - умение интегрировать их в своей профессиональной деятельности	<i>Знание методологических, теоретических, технологических основ воспитания:</i> - знание современной методологии воспитания; - знание современных концепций, систем, технологий воспитания; - умение на их основе создавать собственную (авторскую) систему воспитательной работы в группе



<p><i>Владение педагогом методикой изучения учащихся и коллектива (при изучении учащихся, коллектива используются различные методы: наблюдение, беседа, организация само-, самооценки воспитанников, социометрия, парное сравнение, эксперимент и др.)</i></p>	<p><i>Знание сути и умение осуществлять диагностико-прогностическую деятельность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- владение диагностическими методиками;</li> <li>- умение осуществлять прогноз хода воспитательного процесса, своей педагогической деятельности;</li> <li>- владение банком систем изучения учащихся, умение их интерпретировать в своей профессиональной деятельности</li> </ul>	<p><i>Знание сути и владение технологией педагогического мониторинга:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение составлять и реализовывать программу педагогического мониторинга;</li> <li>- умение координировать и внедрять самостоятельно разработанную систему изучения учащихся;</li> <li>- умение отслеживать ход и результаты воспитательного процесса</li> </ul>
<p><i>Владение методикой планирования воспитательной работы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знание «алгоритма» составления плана, его структуры, различных матриц основной части плана;</li> <li>- умение составлять перспективный план;</li> </ul>	<p><i>Владение современными подходами, алгоритмами планирования воспитательной работы (И.П. Иванова, Н.Е.Щурковой, В.А. Караковского и др.), умение их интерпретировать в своей профессиональной деятельности</i></p>	<p><i>Знание сути и владение технологией проектировочной деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение составлять концепцию, программу воспитания, план воспитательной работы;</li> <li>- умение проектировать воспитательную систему группы</li> </ul>
<p><i>Владение методикой организации деятельности воспитанников:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знание современных форм организации деятельности учащихся (коллективно-творческих дел — КТД, деловая игра, моделирование ситуации и др.);</li> <li>- владение приемами вовлечения учащихся в организацию воспитательных дел;</li> <li>- умение на практике реализовывать задуманное</li> </ul>	<p><i>Владение известными методиками организации жизнедеятельности учащихся (И.П.Иванова, Н.Е. Щурковой, В.А. Караковского и др.), умение их интер-претировать в своей профессиональной деятельности</i></p>	<p><i>Знание сути и владение технологией организаторской деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- координация деятельности основных институтов социализации личности (семьи, образовательных учреждений дополнительного образования, детских и юношеских организаций и др.);</li> <li>- организация воспитательной деятельности в процессе обучения (самостоятельно и с помощью предметников);</li> <li>- организация собственных воспитательных влияний вне учебной деятельности;</li> <li>- организация коллектива в качестве средства становления личности студента;</li> <li>- индивидуальная работа с учащимися</li> </ul>
<p><i>Владение методикой анализа при оценке воспитательной работы с коллективом и отдельными воспитанниками:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-умение выявлять и анализировать состояние и сдвиги в показателях воспитанности учащихся, в этапах развития коллектива</li> </ul>	<p><i>Знание и умение использовать на практике известные подходы к критериям, методикам выявления результативности воспитательного процесса; умение анализировать результаты воспитания</i></p>	<p><i>Знание сути и владение технологией гностической деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- осуществление сбора и анализа данных, полученных в ходе диагностической деятельности предметников, психологов, социального педагога и др.;</li> <li>- анализ данных, полученных в ходе собственной диагностической деятельности;</li> <li>- анализ изменений в уровне развития, образования, воспитанности школьников, ведение карты педагогического мониторинга;</li> <li>- анализ собственной деятельности, а при необходимости и других участников педагогического процесса с целью внесения изменений в задачи, содержание, формы и методы работы с детьми;</li> <li>- анализ воспитательной работы, КТД, внеурочной деятельности по</li> </ul>

<p>Владение методикой профессионального самообразования по организации воспита-тельного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знание структуры и содержания квали-фициационной харак-теристики воспита-теля;</li> <li>- умение дать оценку своей профессио- нальной подготов-ленности к воспита-тельной работе;</li> <li>- владение приемами изучения и исполь-зования положитель-ного педагогического опыта</li> </ul>	<p>Знание различных моделей (профессиональных требований) современного воспитателя, умение их интерпретировать в своей профессиональной деятельности; владение методиками самосовершенствования в области воспитания</p>	<p>предмету.</p> <p>Знание сути профессиональной позиции педагога, умение ее анализировать, предъявлять; умение совершенствовать ключевые профессиональные умения: «учитывать самочувствие студентов; проследить характеристики психологического климата; контролировать ход групповой деятельности; увеличивать меру самостоятельности через возложение полномочий; изменять профессиональную позицию в соответствии с меняющейся ситуацией» (Н. Е. Щуркова)</p>
--	--	---

В зависимости от уровня профессионализма педагога-воспитателя будут определены и трудности, с которыми сталкивается педагог при организации воспитательной работе. Эти трудности могут проявляться при решении таких вопросов воспитания как:

- постановка и решение педагогических задач (педагог испытывает затруднения в балансировке обучающих задач с развивающими и воспитывающими, допуская упущение воспитательных задач);
- организация педагогических воздействий (неумение изучать учащегося, неумение видеть учащегося как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития);
- оценка воспитанности (педагог больше внимания обращает на внешнюю сторону поведения и дисциплину, а не на мотивы поступков);
- в выборе методов воспитания (педагог стремится навязать способы поведения в готовом виде, а не создает ситуации морального выбора; оценивает отдельные поступки учащегося вне контекста его общего поведения);
- организация воспитательного процесса (педагоги не проявляют инициативу, не учитывают возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, мероприятия проводят шаблонно; в воспитательной работе предпочтение отдается массовым формам работы, отдельным направлениям и эпизодическим мероприятиям в ущерб комплексному подходу);
- организации собственной деятельности в частности в самоконтроле и самокоррекции своего труда (недостаточная полнота и системность психологических знаний, недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе, когда

педагог не видит в самом себе причин, мешающих ему понять учащегося или влиять на него).

Научно-методическое обеспечение, включающее методики, диагностики реализации воспитательных задач предоставляет администрации ОУ информацию для дальнейшего анализа кадровых, мотивационных, технологических, временных ресурсов, способствует определению направлений и перспектив их развития, содействует укреплению адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции и психологической защищенности педагогов.

### **Список литературы**

1. Гормин А. Процессная модель оценки качества образования // Директор школы №10, 2005, стр. 17-24.
2. Дереклеева Н. Оценка результатов воспитательной работы//Воспитательная работа в школе. 2005. – №6. – С.103-112.
3. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ шк. технологий, 2008. 240 с.
4. Литвиненко Э.В., Сергеева М.А., Нечаев М.П. Экспертное оценивание в лицензировании и аттестации образовательных учреждений и управленческих кадров: учеб. пособие. М.: 5 за знания, 2008. 176 с. (Метод. б-ка)
5. Нечаев М.П. Экспертное оценивание воспитательной деятельности в аккредитации образовательного учреждения и аттестации управленческих кадров: метод. пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2008. 76 с.
6. Схема аттестационной и аккредитационной оценки воспитательной деятельности образовательного учреждения (на основании Письма Минобразования России от 15.10.2003 № 24-51-212/13-28-51-793/16 «О методических рекомендациях по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы различного уровня и направленности»).

УДК 378.1

**ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК: АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Жильцов Д. Е.**, к.э.н., Институт управления образованием РАО, Москва, Россия.  
E-mail: tatianaskorobova@gmail.com

**Аннотация** Работа посвящена взаимодействию государства и рынка в сфере образования. Раскрыты причины существования рынка. Очерчены зоны интеграции образования и рынка. Обоснованы причины ограничений на применение рыночных отношений в образовании.

**Ключевые слова:** образование; рынок; взаимодействие

**EDUCATION AND MARKET: ASPECTS OF THE INTERACTION**

**Zhiltsov D.E.**, Ph.D, Institute of management in education of RAE, Moscow. Russia.  
E-mail: tatianaskorobova@gmail.com

**Annotation** Article is devoted to interaction of the state and the market in the education. There are disclosed the reasons of existence of the market. There are outlined the zone of integration of education and market. There are justified the reasons of restrictions on application market relations in education.

**Keywords:** education; market, interaction

**Введение**

Рассмотрим причины существования рынка и рыночных отношений между людьми в обществе. Рынок - это система отношений между людьми, связанное с взаимовыгодным обменом деятельностью, происходящим путем присвоения и отчуждения материальных и нематериальных благ и услуг (видов деятельности и полезных эффектов) форме их купли - продажи. Нерынок - это обмен в масштабе всего общества, рынок - это обмен на микроуровне, хотя субъектами рынка могут быть не только отдельные люди и предприятия, но и отрасли хозяйства и государство. Нерынок - это все либо бесплатное и неденежное либо одностороннее денежное (спонсорство, алименты, штрафы, налоги) изъятие или вложение (добровольное или принудительное). Нерынок - это обмен нематериальных благ. Рынок - это обмен материальных благ на нематериальные либо материальных благ друг на друга посредством денег.

Достижение компромисса в отношениях эгоистов (даже частичных) возможно лишь на основе действия принципа "ты - мне, я - тебе". Полное господство принципа "один за всех, все за одного" в масштабе всего общества как единой семьи невозможно, так как всех не знаешь, не знаешь и меры работы на многих других, и поэтому ос-

тается из свободных и добровольных методов взаимодействия лишь формальный общепринятый критерий - рынок (деньги). Рынок как составная часть денежной экономики (в отличие от неденежной экономики и неэкономики) порождает:

а) невозможностью удовлетворения хозяйственным звеном всех своих потребностей самостоятельно в связи с специализацией отдельных субъектов своей жизнедеятельности лишь на определенных ограниченных аспектах бытия;

б) ограниченностью собственных возможностей делать все для себя самому;

в) ограниченной возможностью субъектов хозяйствования делать многое для других субъектов прямо и непосредственно;

г) ограниченной возможностью других делать для тебя прямо и непосредственно все или многое. Рынок же устанавливает меру во взаимодействии между своими и чужими людьми как обособленными звеньями общества.

Глубинная причина существования рынка - эгоизм человека. Человек хочет добровольно и бесплатно работать лишь на себя и на своих, на чужих же и на общество человек работать добровольно и бескорыстно не хочет. Потреблять же не созданное им самим человек хочет много (желательно бесплатно и за чужие деньги). Деньги (рынок) делают следующее: человек работает на себя (зарабатывает себе деньги на жизнь), работая на тех, кто платит деньги. Деньги устанавливают меру своего и чужого труда и потребления, принуждая к труду и ограничивая потребление. Рынок (деньги) - это наиболее мягкий способ принуждения к труду и ограничению потребления.

Итак, рынок - это один из способов установления меры между огромными потребностями людей и ограниченными возможностями их удовлетворения, между производством и потреблением, между своим и чужим. (Нерыночный способ взаимодействия - это экспроприация и добровольное отчуждение: берешь бесплатно по потребности, без внешней меры, устанавливая меру лишь себе сам). Повторим, что рынок - это наиболее мягкий способ принуждения к труду на общество и сокращения общественного потребления.

В рыночной экономике нельзя потреблять, если нет денег. Тем самым объективно обеспечивается затрата (растрата) своих ресурсов и экономия чужих ресурсов при косвенной работе на общество. Иначе не будешь тратить свое, работая не на себя, а на других. Не будешь же ведь работать на других просто так ("за спасибо"). На самом же деле и рынок и нерынок экономит личные затраты и убытки и расточает чужие ресурсы (так как расходы перекалываются на плечи других в рамках рынка и на плечи общества за пределами рынка). В рыночной экономике, как кажется на первый

взгляд, делаешь не то, что нужно обществу (это происходит опосредованно), а то, что непосредственно хочешь.

Итак, наиболее глубокая причина существования любого рынка - отчуждение людей друг от друга. Люди не чувствуют себя в масштабе всего общества своими, единым целым (в том числе в экономической сфере жизнедеятельности). Иными словами, люди, побуждаемые своими эгоистическими интересами прежде всего в удовлетворении личных материальных потребностей, не видящие долгосрочных перспектив в своей жизни и жизни общества, не понимающие сущности общественных интересов и не в силах непосредственно и на разумной основе договориться между собой (в том числе в экономической сфере), выступают как атомы, вынужденные социализироваться (включаться в общество) через внешний принудительный механизм рынка.

Более поверхностными причинами существования рынка (при любом общественном строе) являются: ограниченность ресурсов и продуктов труда при многообразии потребностей, разделение труда, необходимость экономического взаимодействия между неравными людьми вследствие различия характера их труда и жизнедеятельности, произведенных ими благ и их потребностей, зависимость людей от материальных условий своего существования, от своего натурального базиса (природы); мелкобуржуазность, своекорыстие, близорукость, узкий материалистический кругозор. Укрепляет рынок также и его достоинства и иллюзии (иллюзия объективности и беспристрастности рыночной цены, иллюзия изобилия благ, иллюзия необходимости винить лишь самого себя в поражении в конкурентной борьбе на рынке).

### **Рынок и образование: общее и различия. Зоны интеграции образования и рынка.**

Рынок и стоимостная форма, сложившаяся в обществе, действует на образование извне, проникая в него, поэтому причины существования рынка и платности в образовании зависят в том числе и от причин существования рынка во всем обществе, то есть от разделения труда, необходимости иметь средства существования и т.п.

Субъект рыночных отношений служит тем, кто платит ему деньги, а не прямо и непосредственно общественному благу в его истинно глобальном и глубинном значении. Он может работать и напрямую сознательно вопреки общественному благу (если рассматривать вопрос с точки зрения микроуровня) и сам рынок может превращен в частное благо, средство наживы частных лиц и государства (если рассматривать во-

прос с точки зрения макроуровня). Субъекты образовательного процесса, наоборот, работают непосредственно на уча-

щихся и на общество, а не для себя, то есть на общественное благо (с точки зрения микроуровня). На макроуровне образование также является в современную эпоху общественным благом высокого порядка: оно существует для того, чтобы служить массам людей и обществу в целом, скрепляя общество. Образование - не только привилегия господствующих классов, а рынок - не только источник честной или нечестной наживы (частной или государственной). Конечно, в образовании присутствует и функция экономики как источника существования людей, которая объединяет всех людей, так как всем надо кормиться, однако эта функция может быть реализована и без участия стихийного рынка, а лишь на основе формального рынка (формы стоимости, а не стоимости). Кого-то кормит сам рынок, а кого-то кормит любая другая деятельность, в том числе образование. Образование служит источником средств существования и в этом смысле имеет экономическую функцию. Рынок сопровождается в том числе общением людей, и в этом смысле имеет неэкономическую, нравственную функцию. У людей, занятых в образовании, в большей степени, чем у людей, занятых во многих других отраслях, связанных с рынком, есть стимул работать честно, не ища наживу.

Рынок может быть построен и на спонтанной и стихийной основе, то есть зависеть от нескоординированных усилий разрозненных субъектов, а может быть сведен к минимуму, к своим формальным сторонам, строясь на сознательной основе. В образовании предпочтительнее иметь формальный рынок, то есть рынок, не задействующий функцию рынка по отсечению от образовательной деятельности неприспособленных к нему в хозяйственной и непосредственно образовательной деятельности. Рыночные отношения могут быть сознательно вплетены в единую ткань общества, в том числе и в образовательную политику государства. Так, государство заставляет рынок в целом и отдельные рыночные субъекты служить всему обществу с точки зрения макроуровня (через запреты, финансы, цены и т.п.), гражданское же общество заставляет рынок в целом и отдельные рыночные субъекты служить всем людям определенной микросреды с точки зрения микроуровня, в том числе используя инструменты самого рынка (реального или формального) - например, плату за обучение для учебы в вузе лишь для богатых граждан государства. Сам рынок может быть час-

точно превращен в демократический и высоконравственный инструмент либо, вплетенный в мудрую политику, служить демократии и нравственности. Каковы субъекты рынка - таков и рынок, и наоборот, каков рынок - таковы его субъекты (то есть

микро- и макроуровень взаимосвязаны). Укротить стихию рынка так же можно, как и укротить стихию природы и стихию творчества.

Когда образование, используемое как общественное благо, накладывается на рынок, также выступающий как общественное благо - результат для общества наилучший. Худший результат – неравенство образования и неравенство богатства, когда образование и рынок

Платность - явление неразвитого, формального рынка либо поверхностное проявление реального (саморегулируемого стихийного) рынка. Она может использоваться как гражданским обществом, так и государством в интересах общества. Она может применяться государством в образовании в тех же функциях, что и налогообложение: фискальной, регулирующей, социально-перераспределительной и воспитательной. Фискальная функция - это функция источника дохода для образовательного учреждения, регулирующая - это функция стимулирования приема и обучения в данном образовательном учреждении посредством повышенной или пониженной платы. Установление такой платы может исходить как от самого вуза, так и от государства. В последнем случае плата - источник сознательного макроэкономического регулирования социально-экономических пропорций в обществе (например, имеет место ограничения при приеме в образовательные учреждения, то есть на входе, чтобы избежать конфликтов при невозможности трудоустройства по окончании обучения, то есть на выходе. Таким образом выполняется "упреждающая" функция).

Если имеет место плата за обучение со стороны высокообеспеченных студентов, которая направляется на оплату стипендии малообеспеченных студентов (то есть происходит то же, что и в налоговой политике государства) то можно сказать, что выполняется социально-перераспределительная функция платности. Такое перераспределение может осуществляться как самим вузом, так и государством. В последнем случае плата за обучение будет выполнять функции целевого налога и централизоваться.

Кроме того, платность выполняет воспитательную функцию. Стараются изолировать учебный процесс, учащихся и преподавателей от действия материальных стимулов, опираясь на нравственные стимулы. Если же нравственные стимулы не срабатывают, учителя и ученики проявляют безразличие к учебному процессу, наоборот, небольшая плата за обучение может повысить мотивацию к нему.

Платность и рыночные отношения в образовании допустимы, пока они не нарушают, а наоборот, восстанавливают социальную справедливость. Они применяются на микроуровне в подчиненном нерыночному регулированию виде. Они в принципе могут существовать и как частные блага, но должны применяться в образовании лишь в сво-



ем качестве общественных благ. Недостатки отдельных объективно существующих негативных сторон (целей, функций и свойств) рынка могут быть уменьшены путем целенаправленной концентрации совокупной энергии самого рынка, гражданского общества и государства на стимулировании объективно существующих положительных свойств рынка и рыночных отношений между людьми. Кроме того, одна и та же сторона рынка может быть обращена как в позитив, так и в негатив (например, свойство сиюминутности, гибкости, новаторства, быстрой реакции на малые воздействия, антистратегической направленности рынка) в зависимости от области и направления применения этой стороны рынка. Скажем, гибкость и краткосрочность рынка успешно накладывается на нестандартные, краткосрочные и узкопрофильные образовательные услуги, но не в " ядре" образования, а в образовательной "оболочке".

Возможность частичного включения рынка в образование может быть проиллюстрирована таблицей, указывающей на частичное совпадение свойств образования и свойств рынка для некоторых видов образовательных услуг. В частности, такому элементу образования, как курсы, присуща гибкость и сиюминутность, то есть свойства, объединяющих этот элемент с рынком.

Таблица 1. Сравнение свойств образования и рынка

Свойства образования	Свойства рынка
1. Инерционность	1. Гибкость, быстрота изменений
2. Опережающий характер	2. Ориентация на то, что уже есть
3. Длительный характер; результат отсрочен во времени	3. Сиюминутность; быстро сигнализирует об успехах и не удачах
4. Примат культуры над информацией	4. Примат информации над культурой
5. Примат массовости над индивидуальностью	5. Примат индивидуальности над массовостью
6. Примат принуждения над свободой	6. Примат свободы над принуждением
7. Фундаментальность	7. Практичность
8. Преимущественно однообразие и постоянство	8. Разнообразие и изменчивость
9. Упорядоченность и глубокое содержание	9. Стихийность и поверхностность
10. Общественный и интегрированный характер удовлетворения потребностей	10. Личный и обособленный характер удовлетворения потребностей

На наш взгляд, в образовании должно иметь место не замена рынком нерынка и нерынком рынка и недополнение нерынком рынка (как например, в малом бизнесе), а дополнение рынком нерынка (как в стратегических отраслях человеческой жизнедеятельности). Однако такая постановка вопроса не умаляет значения рынка в некоторых его целях и функциях. Так, целями рынка являются:

- 1) обеспечение людей разнообразными благами;
- 2) удовлетворение предпринимательской способности людей;
- 3) удовлетворение потребности в обогащении.

Первая цель - наиболее демократическая, она в наибольшей степени является общественным благом, так как служит интересам всех людей. Однако зачастую критики рынка ошибочно сводят цели рынка в основном лишь к третьей цели, которая является частным благом, а вторую цель при ее упоминании оправдывают лишь частично.

Функциями рынка являются:

- 1) всестороннее удовлетворение потребностей платежеспособного потребителя;
- 2) демократическая функция (большинство диктует и меньшинство диктует, то есть диктуют все, но каждый по-своему; диктует не масса в целом, а отдельные люди, составляющие в конечном счете массу);
- 3) интегрирующая функция (объединение обособленных звеньев общества);
- 4) социально-воспитательная функция (функция вписывания человека в общество и воспитание его на собственных ошибках);
- 5) функция обеспечения свободы выбора благ и деятельности;
- 6) функция обеспечения социальной справедливости (платят зачастую не за любую проделанную работу, а за ее результаты. Это может быть осуществлено и при социализме (трудовые доходы) и при капитализме (при плате за вклад факторов производства). Можно считать справедливым распределение по вкладу (капитала, труда).

Кто получает выгоду - тот и платит, а не за него другие. Это является справедливым не для всех благ, а лишь для благ определенного типа, отчасти для образования);

- 7) информационно-сигнальная функция рынка;
- 8) инновационная функция (функция стимулирования нововведений);
- 9) функция сопоставления затрат ресурсов с результатами труда и полезными эффектами (функция приспособления производства к общественным платежеспособным потребностям);
- 10) функция выбраковки неприспособленных к рынку.

Критики рынка часто явно или неявно сводят функции рынка лишь к последней функции, что является ошибочным.

Цели, функции и свойства образования отчасти накладываются на цели, функции и свойства рынка, и в этом пространстве лишь возможна платность и рыночные отношения в образовании. Государство и гражданское общество могут сделать целью,

стимулируя любую из функций рынка. Смягчить отрицательные свойства рынка и конкуренции - вопрос экономической политики в образовании. Самое главное, целями введения и функционирования рынка не должны быть лишь личное обогащение на одном полюсе и отсечение неприспособленных к рынку ("неэффективных" по рыночным критериям, то есть не умеющих и не желающих конкурировать и обогащаться и терпящих поражение в конкурентной борьбе) на другом полюсе. Отметим, что эффективность рынка - это его эффективность лишь по рыночным (денежным) критериям и на микроуровне. На макроуровне реальный рынок - это гигантская машина расточения ресурсов и энергии людей (так, имеют место следующие виды издержек: государственные административные издержки, транзакционные издержки, издержки неоправданного дублирования, издержки по компенсации энтропийной функции рынка – то есть функции неравномерного распределения ресурсов и доходов, собственности, нестабильности рынка). Кроме того, рациональность реального рынка, непосредственное и свободное взаимодействие рыночных субъектов наблюдается на микроуровне, на макроуровне же (то есть в рамках рынка в целом) господствуют иррациональность (стихийность) и необходимость (принуждение).

Рынок в образовании существует и отчасти может быть оправдан:

а) как способ регулирования образовательных процессов (что было рассмотрено выше);

б) как способ разрешения отдельных социально-экономических противоречий образования (между эгалитарностью и элитарностью, социальным спросом и потребностью экономики в кадрах и т.п.);

в) как стихийный способ исправления несовершенств образовательной системы:

- платное репетиторство, как форма исправления несостыковки требований к средней и высшей школе;

- платность без конкурса при поступлении в вуз как форма частичного разрешения проблемы недоучета социального спроса на образование;

- как способ исправления дефектов рыночного распределения и налогового перераспределения, их нестыковки друг с другом, что проявляется, и в образовательной сфере.

Кроме того, причинами возможного существования платности и рынка в образовании являются следующие:

1) Рынок как продолжение и наиболее полная реализация свободы и демократии в образовании с точки зрения:

а) учащихся и учителей (свобода выбора, гибкость, инициатива, личная ответственность);

б) как финансовый базис гарантий автономий образовательного учреждения;

2) Рынок нужен, чтобы было многообразие, которое является фундаментом динамической устойчивости открытой системы. Многообразие в финансовой сфере - это многоканальность финансирования.

3) Рынок и платность могут вводиться с целью возложения части расходов на бизнес и население - ведь они тоже получают выгоды от образования и могут заплатить за него;

4) Платность вводится с целью снизить иждивенчество в образовании (ни за что не отвечаешь - поэтому учиться не хочешь);

5) Платность вводится с целью снизить расточительное потребление в образовании. (Так, получил образование за государственный счет, а работать не пошел. Чтобы частично компенсировать убытки общества от такого поведения, применяется платное образо-

вание).

6) Платность заставляет считаться с мнениями и убеждениями учащихся.

7) Платность и рынок означают попытку непосредственно связать воедино образование с различными звеньями общества, заставить работать образование непосредственно на реальную жизнь. В связи образования с рынком наглядно видна востребованность в об-

разования. Работа на рынок - это более быстрая реакция на современные требования к образованию, преодоления консерватизма образования.

8) Работа образовательного учреждения непосредственно не на рынок труда в целом, а на конкретного субъекта хозяйствования может снизить мотивацию к учебе лишь ради получения диплома, тем самым повысив качество образования. В этом случае важнее даже не сама платность, а договор, сопровождающий сделку (гласный или негласный, формальный или неформальный).

9) Введение рынка в образование может быть продиктовано стремлением накоплять капитал под видом или при помощи образовательного процесса. Для этого рынок образование нужно лишь как средство, а не как самоцель. Образованию же такой рынок нужен, если он является средством социальной самозащиты преподавательского состава и обучаемых, а также защиты образовательного учреждения в целом от финансового банкротства и самоликвидации, позволяя сохранять кадры и поддерживать образовательный процесс.

10) Рынок способствует созданию на добровольной основе альтернативных систем образования.

11) Рынок является элементом, на который сбрасывается с плеч государства решение мелких текущих проблем. Государство сосредотачивается тем самым на решении крупных стратегических проблем.

12) В реальной жизни имеет место следующая ситуация: платят налоги главным образом одни слои населения и одни регионы, а получают образование - совсем другие слои населения и регионы. Чтобы частично устранить несправедливость, можно предложить получающим образование оплатить его.

### **Причины ограничений на применение рыночных отношений в образовании.**

Глубинные причины ограниченности рынка заключены в самой природе рынка (то есть в целях, функциях, свойствах и причинах его существования) и в ограниченности целей функций и свойств субъектов рыночных отношений.

Образование как отрасль жизнедеятельности людей не связано с экономикой, особенно рыночной, целиком и полностью. Огромное значение имеют социальные, политические, нравственные мотивы человеческого поведения в этой сфере. Образование многогранно по своей структуре, многоаспектно по своим целям и функциям. Не все из них экономические или связаны напрямую с экономикой и рынком.

1. Рыночные отношения могут включаться в сферу высшей школы лишь до той степени, пока не размывается нерыночная природа образования. В противном случае происходит подрыв образования как института социальной консолидации общества высшего порядка (с точки зрения макроуровня), а образовательное учреждение превращается из храма в лавочку (с точки зрения микроуровня).

2. Если развитие образования всецело зависит от распределения платежеспособного спроса среди населения и субъектов хозяйствования, то неравенство образования накладывается на неравенство богатства. Элитой общества становятся не самые достойные, а образование получают не самые способные.

3. Качественные процессы, происходящие в сфере образования или связанные с образованием, особенно профессиональным, во многом стихийны (определяемы нескоординированными действиями разрозненных субъектов) и иррациональны (не продиктованы разумным расчетом и предвидением). Пересекаясь со стихийностью действия рыночных регуляторов и вызывая тем самым еще больший рост неопределенности, такая ситуация ведет к повышению степени конфликтности в обществе и не-

управляемости социальными процессами. Ломаются судьбы многих людей. Совокупные издержки общества, связанные с содержанием такой системы, возрастают на порядок цифр.

4. Большинство граждан страны являются слабо социализированными. Они не всегда способны оценить степень важности получения образования даже для себя лично, не говоря уже о понимании значимости образования для прогресса общества, и тем более воспринять идею о необходимости личного посильного вклада в развитие образования в обществе.

Хозяйствующие субъекты, как правило, также не стремятся вкладывать деньги в образование вследствие малопривлекательности этой сферы для извлечения прибыли (трудно рассчитать прибыль на вложенный капитал; отдачи вложенных средств может и не быть, а если она и будет, то небыстрая). Частные банки не стремятся предоставлять кредиты на обучение в связи с высоким риском невозвращения заемных средств. Кроме того, они понимают, что человек неотчуждаем, поэтому не может служить в качестве дополнительной гарантии займа ( то есть в виде залога).

Таким образом, не существует субъектов, кроме государства (общества в целом), заинтересованных коренным образом в своем личном вкладе в финансирование образования. Следовательно отдать финансирование образования на откуп рынку - значит иметь его недофинансирование.

5. Платность образовательных услуг со стороны их потребителей ограничивается вследствие того, что учащимся и их родителям трудно судить о качестве получаемого образования. Впервые на это обратил внимание Дж.С.Милль. Так, он писал, что "не может быть компетентным судьей в вопросах обработки тот, кто не обработан сам". Действительно, чтобы разобраться в содержании программ и верно оценить уровень квалификации преподавателей, зачастую необходимо знать ряд базовых предметов, формирующих профиль образовательного учреждения, лучше самих преподавателей. Школьник и студент же идут в образовательное учреждение, чтобы получить эти знания. Кто платит за услугу, тот должен знать, какого качества услугу он покупает. Кто платит, тот определяет "правила игры", а значит, какие знания и в каком объеме должны быть "в меню". Если будет платить обучающийся, посредственность будет диктовать условия знатоку предмета.

Проблема решается следующим образом: если личная платность образования все же вводится, размер платы ограничивается в величине и является лишь одним из источников финансирования образовательного учреждения наряду со многими другими. А "правила игры" и степень качества образования определяет государство (оно и

финансирует образование по преимуществу) и от лица государства директор, учитывающий мнения преподавателей. Таким способом поддерживается высокое качество образования и не страдает личное достоинство преподавателей.

6. Рынок может ограничиваться также потому, что он является несправедливым общественным образованием, ведь на нем достигают успеха не те, кто работают хорошо, а те, кто приспосабливаются к конъюнктуре и побеждают в конкурентной борьбе (то есть те, кто внимают вкусам толпы, кто готов продать образовательную услугу и умеет это делать, кто готов ослабить или устранить конкурента и научился это делать). Иными словами, чтобы пользоваться успехом в рыночной экономике, необходимо овладеть рядом специфических приемов деятельности. Для этого требуется учиться не столько умению хорошо работать, то есть хорошо учить, сколько умению торговать образовательными услугами.

Спроса может не быть не только от того, что он не изучен, то есть что образовательное учреждение плохо приспосабливается к рыночным условиям, но и от того, что его нет (люди не хотят учиться или у них нет денег). Рыночный спрос - это конъюнктура: сегодня его нет - а завтра он может появиться. Поэтому возможны и нетрудовые доходы - можешь плохо работать, а доходы будут идти. Получаешь доход не от того, что трудился на учебном фронте, а от того, что образовательному учреждению заплатили.

Рынок справедлив к удовлетворению образовательных потребностей лишь тех, кто имеет деньги, а они добываются любым путем - трудовым и нетрудовым, законным и незаконным.

Кроме того, рынок удовлетворяет любые потребности (которые могут быть и неразумные и безнравственные или принести зло – лишь был спрос), отождествляя добро и пользу, но ведь добро не всегда приносит пользу (например, фундаментальная наука в вузах – многие исследования оказываются ненужными), а польза - это не всегда добро. Зло может принести пользу, а добро оказаться бесполезным.

7. Рынок и рыночная среда понижает общий интеллектуальный уровень общества, так как способствует вымыванию из образования фундаментальной и гуманитарной составляющей, особенно при работе на институциональный спрос. Рынок обычно тиражирует поверхностное, формальное, формируя лишь оболочку знаний, а не ядро, базу знаний.

Включение образования в рынок может нарушить единство и взаимосвязь образования и науки, вырывая знания из контекста логики их внутреннего саморазвития.

8. Образовательная система, работая на рыночный спрос, не удовлетворяет действительным потребностям общества и перспективным потребностям страны, ориентируясь лишь на локальное, текущее, сиюминутное. Рынок ориентирует на быстрый и дешевый эффект, а не на медленную кропотливую работу. Такая система может в действительности быть куда дальше от жизни, чем система, полностью изолированная от влияния рынка.

9. Рынок может разорвать на части единую ткань образования, нарушить непрерывность образования и последовательность его ступеней, стыки разных уровней образования между собой и с другими сферами общества.

10. Рынок не востребует колоссальные достижения человечества, а лишь "снимает сливки" с той продукции всех областей жизнедеятельности людей, которая приносит большую и сиюминутную прибыль.

11. Причиной недостаточной вписываемости образования в рыночные отношения является также необходимость в обеспечении социальной защиты работников образования. Так, например, в негосударственных некоммерческих вузах США зарплата преподавателей стабильна и не зависит от рыночной конъюнктуры.

В целом следует отметить, что государство должно вести образовательную политику с учетом как рыночных, так и нерыночных факторов и ограничений.

### **Выводы.**

На наш взгляд, рынку в образовании может быть не запрещено присутствовать в следующем качестве:

- в качестве дополнения к нерынку, а не его замены, вытеснения;
- в качестве общественного, а не частного блага (то есть, служащего интересам всех людей общества);
- в качестве преимущественно не стихийного спонтанного процесса, а в качестве инструмента государственного регулирования образования;
- в своих формальных (поверхностно рыночных или полурыночных) сторонах;
- лишь в своих целях, свойствах и функциях, которые совпадают с целями, свойствами и функциями образования, а не противоречат им;
- в качестве средства для обеспечения образовательного процесса, а не самоцели;
- в функциях, восстанавливающих социальную справедливость, а не идущих против ней, обеспечивающих экономическую эффективность, а не ведущих к неоправданному расточению ограниченных ресурсов;



- в качестве оплаты за «оболочку» знаний, а не за их «ядро», за дополняющее, а не формирующее фундамент образования личности;

- в качестве оплаты за избыточное образование, а также за отклоняющееся от принятого в обществе «стандартного», «нормального»;

- в качестве базы для финансирования конъюнктурного практико-ориентированного образования ( при подстройке образования под практику, а не практики под образование).

Лишь в этих пределах возможно существование рыночных отношений в образовании, однако рынок может полностью отсутствовать, что оправдывается соображениями нравственности, справедливости, эффективности.

УДК 371.26; 37.012

## **НАУЧНО ОБОСНОВАННЫЕ МОДЕЛИ НЕПЕРСониФИЦИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС. ЧАСТЬ 2.**

**Климин С.В.**, к.п.н., Институт управления образованием РАО, Москва. Россия  
Email: attest@mail.ru

**Аннотация.** В статье автор продолжает начатое в предыдущем номере журнала рассмотрение специфических особенностей неперсонифицированной оценки результатов образования в отношении целостных групп учащихся, в сравнении с оценкой результатов образования каждого отдельного учащегося. Предложен оригинальный тезаурус понятий, являющихся ключевыми для понимания специфики неперсонифицированной оценки результатов обучения и социализации школьников. Изложены принципы построения научно обоснованных моделей неперсонифицированной оценки качества обеспечения результатов обучения и социализации школьников в соответствии с ФГОС общего образования – в части содержания этой оценки и в части ее методик и процедур.

**Ключевые слова:** неперсонифицированная оценка, модели оценки, качество обеспечения результатов обучения и социализации школьников, метапредметные и личностные результаты обучения и социализации, ФГОС.

## **THE SCIENTIFICALLY REASONABLE MODELS OF NOT PERSONIFIED ASSESSMENT OF QUALITY OF ENSURING RESULTS OF TRAINING AND SOCIALIZATION OF SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THE FSES. PART 2.**

**Klimin S.V.**, Ph.D., Institute of management education of RAE, Moscow. Russia  
E:mail: attest@mail.ru

**Abstract.** The author continues the consideration of not personified assessment of results of education concerning complete groups of pupils, in comparison with an assessment of results of education of each certain pupil are opened. The original thesaurus of the concepts which are key for understanding of specifics of not personified assessment of results of training and socialization of school students is offered. The principles of creation of scientifically reasonable models of not personified assessment of quality of ensuring results of training and socialization of school students according to FSES of the general education are stated – regarding the maintenance of this assessment and regarding its techniques and procedures.

**Keywords:** not personified assessment, models of personified assessment, quality of ensuring results of training and socialization of school students, metasubject and personal results of training and socialization, FSES.

Положения, изложенные в статье автора в предыдущем номере журнала, и определяющие особенности Технологии оценки, являющейся оптимальной для проведения неперсонифицированного контроля личностных и метапредметных результатов обучения и социализации школьников (далее - ЛР и МПР), обуславливают следующие основные принципы научно-методического обеспечения оптимизации неперсонифицированной оценки ЛР и МПР, которые целесообразно рассматривать также как **основные принципы проектирования научно обоснованных моделей неперсонифицированной оценки качества обеспечения результатов обучения и социализации школьников в соответствии с ФГОС общего образования.**

1. Основные реализуемые в оптимальной для проведения неперсонифицированной оценки ЛР и МПР Технологии принципы в части научно-методического обеспечения содержания данной оценки:

1.1) принцип значимости содержания оценки - соответствие каждого показателя и критерия оценки предмету данного конкретного вида контроля (*следовательно, при оценке выполнения ФГОС – невыхождение за пределы установленных в ФГОС требований к ЛР и МПР*);

1.2) принцип минимально достаточной (в отношении предмета контроля) полноты перечня показателей и детализирующих их критериев оценки (*объективно определяемая на основе контент-анализа совокупности требований ФГОС и др. документов*);

1.3) принцип практической ценности получаемых данных оценки для принятия эффективных решений по совершенствованию качества образования и управления им в оценивавшемся объекте.

Из этих принципов логически вытекают следующие основные нормативно и научно-методически обусловленные **требования к показателям и критериям неперсонифицированной оценки МПР и ЛР**, необходимые для реализации в оптимальной для проведения неперсонифицированной оценки ЛР и МПР Технологии:

1) обеспечение критериально валидного содержания оценки - показателей и критериев (в соответствии с общепринятой методологией психометрии и с учетом специфических задач обсуждаемой здесь оценки, данная характеристика качества каждого в отдельности показателя и каждого детализирующего его критерия оценки должна определяться объективно на основе экспериментального исследования, с подсчетом соответствующих значений по установленным для этого формулам прикладной или общей математической статистики, и показывает, насколько значим данный критерий для оценивания качества образовательной деятельности ОУ).

Необходимый уровень (объективно выражаемый в конкретной математической величине в соответствии со способом подсчета данного вида валидности и характеристиками использовавшейся для этого экспериментальной выборки ОУ) критериальной валидности обеспечивается путем детализации значимого для задач конкретного контроля содержания оценки на основе методологии соответствующей (направленной на определение измеримых параметров оценки) части психометрии, прежде всего, на основе:

- определения необходимо полного содержания оценки (перечня показателей оценки) - на основе анализа всей совокупности соответствующих документов;

- конкретизации (дробления) каждого из данных показателей на отдельные параметры оценки в соответствии с требованиями достаточной элементарности (несистемности) каждого параметра, однозначности или общепринятости используемых в его формулировке понятий, отсутствия дублирований содержания разных критериев в их общем перечне;

2) реализуемый перечень конкретных критериев оценки должен представлять собой иерархическую систему критериев оценки, каждый из которых должен включать в себя:

- *параметр оценки* (формулировку, характеризующую, что оценивается с помощью данного критерия);

- *весовой” коэффициент критерия* (определяет меру значимости данного критерия в общей системе критериев, применяемых для получения выводов по итогам проведения оценки);

- *норму оценки* («планку» требований, которую должен достигнуть результат оценки по данному критерию для того, чтобы можно было сделать вывод о соответствии образовательной деятельности ОУ по этому критерию принятому, например, в данном конкретном регионе, нормативному для такого критерия уровню);

3) дифференциация критериев оценки по трем основным уровням проявления результатов образования (соответствующих определенным уровням развития сознания и деятельности) – *познавательный (рациональный)*, проявляемый в мыследеятельности обучающихся; *эмоционально-чувственный*, проявляемый в эмоциональных реакциях обучающихся на соответствующие, значимые для тех или иных конкретных ЛР или МПР, непосредственно либо опосредованно воспринимаемые обучающимися события; *действенный* (иногда также в практике называемый деятельностным или поведенческим), проявляемый в поведенческих актах (наблюдаемых извне действиях или актах бездействия) обучающихся в ситуациях,

значимых для тех или иных конкретных ЛР или МПР (С.В. Климин, 2004-2008: [2], [3], [4]). Данное требование определяет необходимость учета возможности устанавливать объективно контролируемые (контролируемые с помощью тестов, либо стандартизированных анкет, экспериментально доказанной достаточно высокой валидности) требования - критерии оценки и, следовательно, применять необходимые для оценивания этих критериев тесты или стандартизированные анкеты (последние – в тех случаях, когда разработка принципиально более точного средства оценки – тестов не представляется возможной, например, когда предполагается фиксация происходящих «в реальном времени» поведенческих актов для последующей их оценки в отношении тех или иных ЛР):

- в отношении каждого отдельного учащегося (т.е. персонифицированно) – только на *познавательном* и «переходном» *познавательно-действенном* («представляю, как данное знание применять на практике») уровне;

- в отношении целостной группы учащихся (т.е. неперсонифицированно) - на *познавательном* и *познавательно-действенном* («знаю, как конкретно надо действовать в этой ситуации») уровнях, а также на *действенном* и, частично, *эмоционально-чувственном* уровнях;

4) соответствие современному пониманию ЛР: понимание ЛР не как совокупности “воспитанностей” или “уровней развития качеств личности”, а как совокупности “обеспеченных деятельностью ОУ минимально необходимых для социальной адаптации учащихся воспитательно-развивающих эффектов целостного образовательного процесса”, которые одновременно отвечают следующим требованиям [2], [3]:

- это ЛР, на которые оказывает *существенное влияние именно образовательная деятельность ОУ* (что определяется по такому критерию, как косвенная, но достаточно доказательно, т.е. с обязательной опорой на точные экспериментальные данные, устанавливаемая путем существующих психометрических процедур детализации содержания оценки, включенность данных ЛР в соответствующие требования федеральных нормативных документов к обязательным результатам образовательной деятельности ОУ, либо прямая, «в назывном порядке» включенность данных ЛР в соответствующие требования федеральных нормативных документов к обязательным результатам образовательной деятельности ОУ. Во втором случае эти требования по определению, т.е. очевидно соответствуют, во-первых, функции обеспечения, на основе формирования и развития конкретных приращений или новообразований личности, минимально необходимых для социальной адаптации учащихся внутриличностных

факторов такой адаптации и, во-вторых, понятию о тех из данных приращений или новообразований, которые должны быть отнесены к прерогативам образовательной деятельности образовательных учреждений как специально организуемой деятельности профессионально подготовленных для ее осуществления работников);

- это ЛР, в отношении которых экспериментально доказано, что они *объективно контролируемы* (путем стандартизированной тестовой групповой оценки), что наилучшим образом определяется практикой: если в отношении тех или иных конкретных личностных характеристик (тех или иных личностных приращений либо новообразований) существуют, или получены как новоразработанные, средства объективной оценки (*проводимой с помощью методик, профессионально, т.е. в соответствии с общепринятой методологией психометрии / психодиагностики, относимых к тестам или стандартизированным анкетам*), результаты экспериментальной апробации и, следовательно, стандартизации которых, в соответствии с общепринятыми для этого численными уровнями значимости, могут быть отнесены к удовлетворительным (в первую очередь, по показателям содержательной валидности и надежности), то эти приращения либо новообразования следует считать объективно контролируемыми (*что при выполнении названного условия наличия соответствующих методик оценки является очевидным выводом в плане такой объективной контролируемости*).

При этом, конечно, то или иное требование нормативных актов чаще всего сформулировано не таким образом, что в принципе может быть без каких-либо изменений формулировки напрямую использовано как параметр (критерий, характеристика, фактор) объективной оценки (см, например, [1]), и потому необходимо соответствующее преобразование его в принципиально измеримый «аналог» (традиционно используемые для этого методы – контент-анализ всей совокупности соответствующих нормативных актов, источников научной литературы и та часть методологии психометрии, которая посвящена определению критериев оценки). Например, в результате подобного преобразования (см., например, [5], [6]) требования ФГОС к личностным результатам учебно-воспитательного процесса, формулируемому как «любовь к Родине», включающему очевидно эмоционально-оценочный артефакт и зачастую присущую бытовому языку неопределенность определения содержания понятия (что препятствует возможности какого-либо контроля или мониторинга выполнения соответствующих требований к результативности учебно-воспитательного процесса), получается вполне измеримая, как показывают данные экспериментальной апробации, совокупность параметров оценки (каждый из которых измеряется в

отдельности) как «уважительное отношение и интерес к культуре и истории своей Родины - России» (если говорить об оценке наличия тех или иных степеней выраженности этих свойств, и потому – их совокупности, у большинства выпускников по отношению к соответствующим компонентам информации, которые определяются установленным содержанием реализуемых образовательным учреждением программ – по учебным дисциплинам, по воспитанию и социализации и др.).

Отличия такого понимания личностных результатов учебно-воспитательного процесса от традиционных представлений о «воспитанности» заключаются:

а) в его достаточной для определения содержания оценки и, следовательно, построения диагностических процедур точности: если «воспитанность» ни в одном источнике не определена достаточно (исходя исключительно из функционально-технических соображений) точно для этого, то в отношении указанного выше понимания этих результатов имеет место обратная ситуация;

б) в том, что «воспитанность», при всех различиях в понимании этого термина, **как правило**, понимается как:

- интегральная характеристика отдельно взятой конкретной личности (конкретного учащегося), а не целостной совокупности учащихся (*класса, возрастной параллели, ступени общего образования*);

- некий «завершенный и дискретный» результат, т.е. результат либо имеющийся, либо нет, а не градуально и постоянно увеличивающийся в течение, как минимум, всего периода образования (*это аналогично наличию или отсутствию знания формулы закона Ома и является следствием прямого перенесения подхода к оценке учебных достижений на оценку результатов воспитания, связанных с развитием мотивационно-ценностных ориентаций, личностных качеств, специальных способностей и таких знаний, которые основаны на понятиях и представлениях не частных, а понятиях и представлениях высокой степени обобщенности, т.е. без учета принципиальных отличий этих результатов от результатов обучения, принципиально более дискретируемых*), причем результат, сравниваемый с «единственно правильным эталоном», а не с широким, хоть и ограниченным определенными рамками, диапазоном вариантов социально нормативного развития, и при всем этом - результат, характеризующий какое-либо системное, т.е. не элементарное и потому принципиально не поддающееся какому-либо измерению свойство личности (*если не принимать во внимание псевдоизмерения типа «оцени в баллах свою любовь к Родине / природе / родителям и т.п.»*). Всё это приводит к объективно никак не обоснованным, псевдонаучным спекуляциям, не способным принести ничего, кроме вреда развитию

учащихся, следствием чего, в свою очередь, не может не являться дискредитация даже самой идеи какой-либо объективной оценки результативности воспитания в школе и потому – принципиальная в дальнейшем **декларативность** школьного воспитания, его бесполезность с точки зрения каких-либо, установленных каким угодно документом, результатов (*«сегодня, 25-го марта, мы имеем у Васи Иванова вот какую количественную величину его нравственной воспитанности и, следовательно, вот какую величину его нравственной невоспитанности по сравнению с единственно верным эталонным количеством искомым баллов по нравственности, установленных приказом таким-то в рамках портрета идеального выпускника основной школы»: от этого до «выставления отметок за патриотизм» и т.п. абсурдностей - один шаг*);

- следствие отдельных конкретных, в том числе – «разовых», действий (конкретного мероприятия, конкретного акта педагогического воздействия данного учителя на данного ученика и т.п.), а не всей совокупности учебно-воспитательных действий школы, осуществляемых в соответствии с упомянутыми выше реализуемыми ею программами, при этом действий, якобы влияющих именно и только на одно определенное направление развития - это, и вместе взятое, и по отдельности, даже исходя из представлений о здравом смысле не соответствует особенностям какого-либо реального педагогически управляемого процесса развития (*«в результате проведения сбора металлолома в 5-х классах в 1-й четверти значительно повышена трудовая воспитанность в первую очередь таких-то учащихся этих классов»*).

Как показала практика внедрения программ развития образования и совершенствования системы оценки качества образования в ряде регионов (Республика Якутия, Владимирская, Калужская область и др.), представленное нами выше современное, принципиально отличное от традиционной «воспитанности», понимание результатов личностного развития на основе воспитания стало входить в обиход после опубликованного массовым тиражом в 2004 году сборника «Организация мониторинга воспитательного процесса в образовательных учреждениях: оценка результатов воспитательного компонента образовательной деятельности (методические рекомендации)» (авторский коллектив: Климин С.В., Летягин А.А., Куликова (Климина) Т.Г. [2]): например, соответствующее понимание таких результатов (как «эффекты») использовано в Примерных программах духовно-нравственного развития, воспитания и социализации для начальной, основной и старшей школ, подготовленных по заданию Минобрнауки России (в рамках ФЦПРО 2008-2010 г.г.) как коллективом авторов Института семьи и воспитания РАО (С.В. Дармодехин, И.В. Вагнер, С.В.



Климин и др. - [5], [6]), так и коллективом авторов на базе издательства «Просвещение» (А.М. Кондаков, А.Я. Данилюк и др. - [7]).

2. Основные реализуемые в оптимальной для проведения неперсонифицированной оценки ЛР и МПР Технологии принципы в части научно-методического обеспечения (методик) процедур организации оценки МПР и ЛР:

2.1) принцип обеспечения компактности методик оценки (для преодоления распространенной в практике громоздкости процедур оценки МПР и ЛР) на основе реализации требований:

- *минимальной достаточности компонентов содержания в тесте;*
- *взаимосвязанности и взаимодополнения методик в оценочной Технологии как элементов в системе процедур и методических средств оценки, что обеспечивает высокий «информационный КПД» [2], [3], [4], [8];*

2.2) принцип одновременного выполнения следующих требований к методикам и процедурам:

2.2.1) *соответствие совокупности применяемых процедур практической реальности, определяемое одновременным выполнением следующих требований:*

- а) *охват процедурами контроля всех необходимых участников оценки;*
- б) *минимизация затрат времени и ресурсов, необходимых для проведения контроля МПР и ЛР - на основе максимально возможного использования:*

- *минимально необходимого объема репрезентативных выборок участников тестирования [2], [3], [4], [8];*

- *средств автоматизации подготовки, проведения оценки и анализа ее данных (на основе максимально возможной алгоритмизации процедур оценки и во взаимосвязи с вытекающего из такой алгоритмизации нормативно-правового и иного документального регулирования процедур оценки);*

2.2.2) *обеспечение качества оценивания [2], [3], [4], [8], определяемое одновременным выполнением следующих требований:*

а) *обеспечение с помощью соответствующих методик оценки, входящих в состав применяемой Технологии, значимого и необходимо для целей проводимого контроля полного содержания оценки, обуславливаемые: соответствием всех элементов содержания оценки (показателей и критериев) предмету (преследуемым целям и задачам) данного конкретного контроля; минимально достаточной (в отношении предмета контроля) полнотой перечня показателей и детализирующих их критериев оценки;*

б) *достоверность оценки, в свою очередь определяемая одновременно:*

- *объективностью оценки* (независимостью результатов оценки от мнения конкретных лиц-оценщиков и формализованностью всех процедур оценки для обеспечения измеримости, сравнимости ее данных);

- *содержательной валидностью методик* (в первую очередь, использование методик, обеспечивающих оценку именно и только намеченных для контроля критериев оценки);

- *надежностью методик* (в первую очередь, необходимой количественной точностью оценки);

в) *практичность оценки* - доступность методик оценки для их корректного применения имеющимися в реальности пользователями;

2.3) принцип специализированной направленности методик исключительно на персонифицированную оценку установленных ФГОС требований к МПР и ЛР:

- *по размерности компонентов содержания теста* [9];

- *по длине целого теста* [9];

- *по способам определения валидности и надежности каждого теста и др. характеристикам и свойствам этих тестов* [9];

2.4) принцип использования оценочных технологий, являющихся организационно-методическими системами, обеспечивающими высокий «информационный КПД» (на основе использования инновационных подходов к оцениванию);

2.5) принцип отбора для применения (исходя из мировой практики профессионального обеспечения оценивания в образовании) только тех методик оценки, в отношении которых существуют документально подтвержденные данные их соответствия нормативным требованиям к средствам оценки личности, групп личностей или их деятельности (см., например, [10]);

2.6) принцип основанности персонифицированной оценки ЛР и МПР преимущественно на методах объективной оценки (т.е. с использованием тестов и стандартизированных анкет);

2.7) принцип обеспечения корректного применения средств оценивания (тестовых и анкетных методик оценки, средств автоматизации оценки, целостных оценочных технологий).

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373).

2. Организация мониторинга воспитательного процесса в образовательных учреждениях: оценка результатов воспитательного компонента образовательной деятельности (методические рекомендации) / Под ред. С.В. Климина. - М.: ГосНИИ семьи и воспитания РАО, 2004.

3. Климин С.В. Парадигмальные подходы к критериям и методам оценки воспитания в системе контроля качества общего образования // Воспитание: современные парадигмы: Монография / Под общ. ред. З.А.Багишаева и А.К.Быкова. – М.: 2006.

4. Климин С.В. Содержание и методы объективной оценки формирования социальной компетентности в воспитании школьников-подростков // Мир психологии, № 3, 2008.

5. Дармодехин С.В., Вагнер И.В., Климин С.В. и др. Примерная программа воспитания и социализации учащихся начальной школы / Под общ. ред. Дармодехина С.В. - М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010; переизд. М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011.

6. Примерная программа воспитания и социализации учащихся основной школы / Под общей и научной ред. Данилюка А.Я., Дармодехина С.В., Вагнер И.В., Климина С.В. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010; переизд. М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011.

7. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.

8. Климин С.В. Методологические основы, особенности и состав автоматизированных технологий объективной комплексной оценки качества деятельности образовательных учреждений // Оценка учреждений и работников образования: использование информационных и тестовых технологий (сборник научных статей и методических материалов из опыта работы в регионах и на федеральном уровне) / Под общ. и науч. ред. Климина С.В. – Пермь: Ассоциация развития технологий оценки работников и образовательных учреждений, 2013.

9. Климин С.В. [Электронный ресурс]: Оптимальные методы проведения объективной внешней оценки качества работы общеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями ФГОС // «Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< [www.iuorao.ru/2010-01-01-14](http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14)>. 2013. – № 3.

10. Климина Т.Г. [Электронный ресурс]: К проблеме психологической диагностики личностных результатов духовно-нравственного развития, воспитания для

внешней оценки выполнения соответствующих требований ФГОС начального общего образования // «Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.<  
[www.iuorao.ru/2010-01-01-14](http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14)>. 2012. – № 4.

УДК 51-77, 303.714, 303.224.74

## АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ТЕСТА ЕГЭ ПО БИОЛОГИИ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ РАША

**Летова Л.В.**, Омский государственный технический университет, Омск, Россия  
E-mail: LetovaLLV@mail.ru

### Аннотация

Данная статья освещает результаты исследования качества теста единого государственного экзамена по биологии 2013 года. В качестве методического инструмента использовалась модель Раша, признанная мировой научной общественностью в области измерения и моделирования латентных переменных.

**Ключевые слова:** модель Раша; измерение латентных переменных; уровень учебных достижений.

## ANALYSIS QUALITY TEST UNIFIED STATE EXAM IN BIOLOGY BASED RACH MODEL

**Letova L.V.**, Omsk State Technical University, Omsk, Russia,  
E-mail: LetovaLLV@mail.ru

### Abstract

This article highlights the quality of the test results of a study of the unified state exam in biology in 2013. As a methodological tool used Rasch model, recognized by the world scientific community in the field of measurement and modeling of latent variables.

**Keywords:** Rach model; latent variables measurement; level of of educational achievements.

### 1. Постановка задачи

В настоящее время в России оценка образовательных достижений выпускников средней школы осуществляется в ходе государственной итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). Вопрос о качестве контрольно-измерительных материалов этого экзамена является актуальным, т.к. только качественные тесты могут давать точную адекватную картину уровня учебных достижений учащихся. В работах [1,2] автор обращался к вопросу качества тестов ЕГЭ. На сегодняшний день методика анализа качества теста как измерительного инструмента усовершенствована и данная статья освещает результаты исследования качества теста ЕГЭ по биологии 2013 года с помощью новой методики [3]. В качестве методического инструмента использовалась также модель Раша, признанная мировой научной общественностью в области измерения и моделирования латентных переменных [4-6]. Техническая реализация данного исследования была проведена с помощью программного обеспечения «Измерение латентных переменных», разработанного лабораторией объективных измерений [7].

## 2. Алгоритм анализа качества теста как измерительного инструмента

Алгоритм анализа качества теста как измерительного инструмента показан на рис.

1.

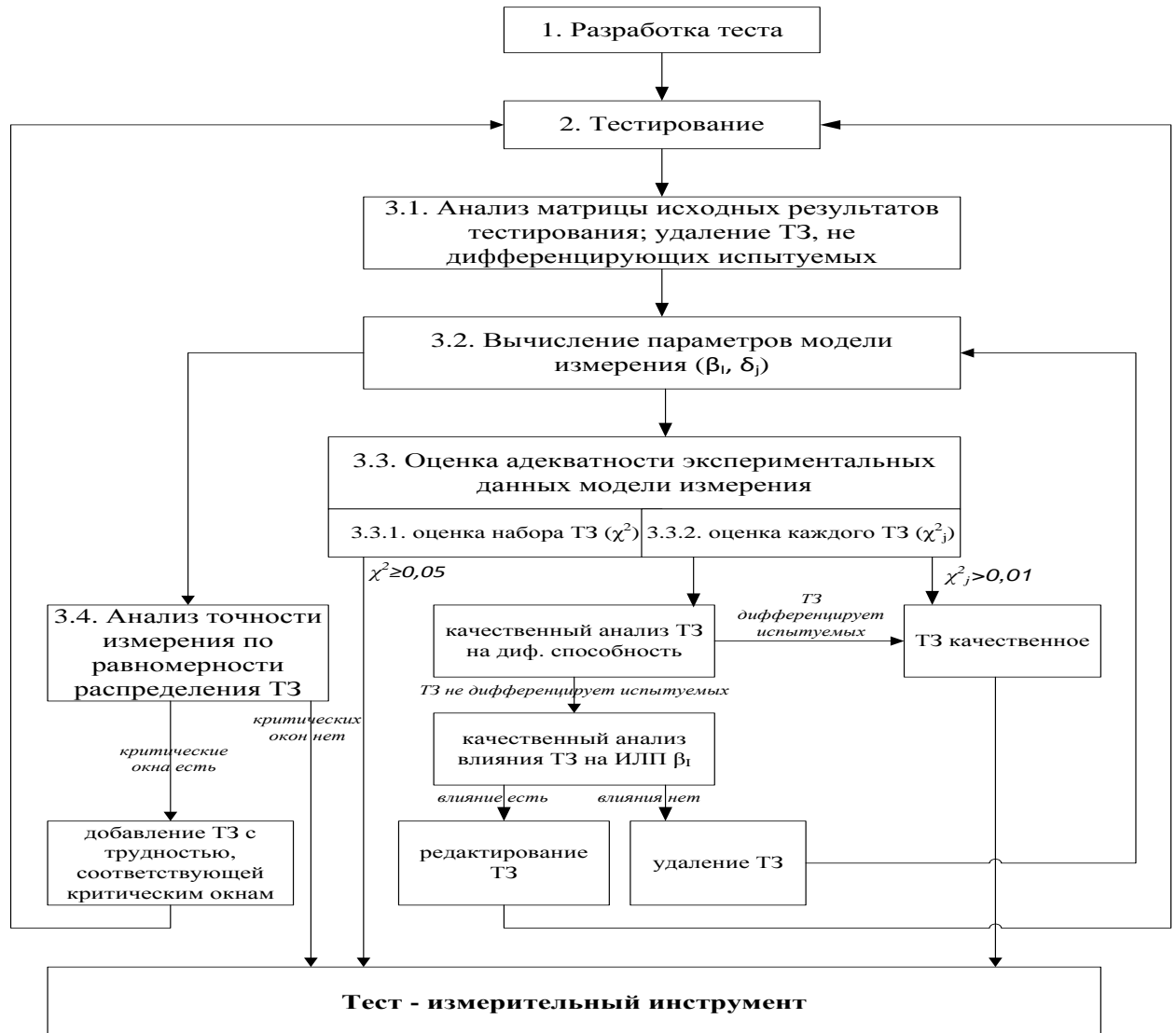


Рис. 1 Алгоритм анализа качества теста

Критериями качественного теста согласно представленному алгоритму являются следующие условия:

- набор ТЗ адекватен модели измерения с вероятностью  $P(\text{Хи-квадрат}) \geq 0,05$ ,
- все ТЗ дифференцируют испытуемых и соответствуют модели измерения с вероятностью  $P(\text{Хи-квадрат})_j \geq 0,01$ ,
- точность измерения практически не отличима от эталонной, когда ТЗ распределены равномерно.

Заметим, что этот алгоритм позволяет не только оценить качество теста, но и оптимизировать его. Рассмотрим применение этого алгоритма более подробно на примере анализа качества теста ЕГЭ по биологии.

### 3. Оценка качества теста ЕГЭ по биологии

Рассмотрим вопрос о пригодности теста по биологии, разработанного Федеральным институтом педагогических измерений, на основе модели Раша. Модель строилась на базе результатов ЕГЭ по биологии 2013 года города Омска и Омской области. В качестве измеряемой латентной переменной (ИЛП) рассматривался уровень подготовки выпускников средней школы по биологии, в качестве индикаторной латентной переменной – тестовые задания (ТЗ) теста. Количество ТЗ в тесте – 50, испытуемых – 2037 (основной этап). Обоснование вывода о качестве теста, а следовательно, и о пригодности предлагаемой системы ТЗ для измерения уровня подготовленности испытуемых нуждается в эмпирических фактах. Рассмотрим их.

#### 3.1. Анализ матрицы исходных результатов тестирования

ТЗ, на которые все испытуемые ответили правильно или неправильно, не обладают метрическими свойствами, они не дифференцируют испытуемых по ИЛП. Анализ матрицы исходных результатов тестирования не выявил ТЗ, не дифференцирующих испытуемых.

#### 3.2. Вычисление параметров модели измерения

Параметрами модели измерения являются латентные переменные «уровень подготовки выпускников средней школы по биологии» (ИЛП) и трудность ТЗ. Эти переменные измеряются на единой линейной шкале логитов. Результаты измерения латентных переменных показаны на рис. 2. Верхняя диаграмма демонстрирует частотное распределение ИЛП, нижняя диаграмма - трудностей ТЗ.

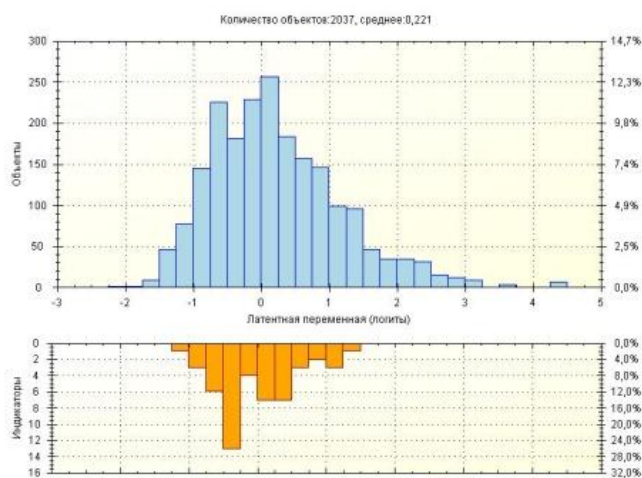


Рис. 2 Распределение латентных переменных для теста ЕГЭ по биологии

### 3.3. Оценка адекватности экспериментальных данных модели измерения

Учитывая, что методической основой оценки качества теста является модель Раша, первичной является оценка адекватности экспериментальных данных модели измерения. Показателем совместимости теоретических и экспериментальных данных является критерий согласия хи-квадрат. Набор ТЗ адекватен модели измерения с вероятностью  $P(\text{Хи-квадрат})=1$ , что превышает критическое значение 0,05 (рис.3).

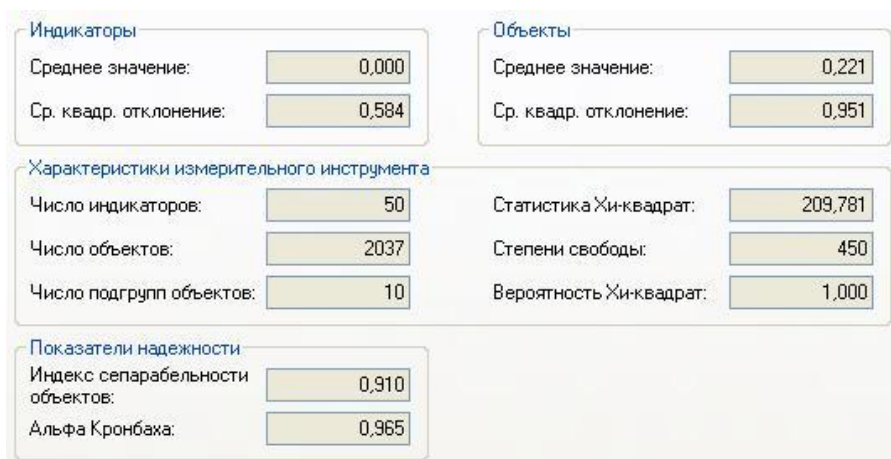


Рис. 3 Суммарная статистика теста ЕГЭ по биологии

Также представляет интерес, насколько каждое ТЗ адекватно модели измерения (табл. 1).

Таблица 1. Характеристики ТЗ

ТЗ	оценка	Ст. ошибка	$P(\text{Хи-квадрат})_j$	ТЗ	оценка	Ст. ошибка	$P(\text{Хи-квадрат})_j$
A1	-0,323	0,049	0,990	A26	-0,700	0,051	1,000
A2	-0,544	0,050	0,880	A27	-0,395	0,049	0,856
A3	-0,575	0,050	0,996	A28	-0,329	0,049	0,987
A4	-0,356	0,049	0,304	A29	0,500	0,049	0,830
A5	-0,261	0,049	0,716	A30	0,066	0,048	0,997
A6	-0,824	0,052	0,996	A31	0,461	0,049	0,674
A7	-0,531	0,050	0,886	A32	0,159	0,048	0,993
A8	-0,159	0,048	0,663	A33	0,391	0,048	0,822
A9	-0,113	0,048	0,968	A34	0,486	0,049	0,997
A10	-0,679	0,051	0,863	A35	0,253	0,048	0,987
A11	-0,878	0,052	0,988	A36	0,144	0,048	0,922
A12	-0,100	0,048	0,980	B1	0,190	0,034	0,992
A13	-0,344	0,049	0,992	B2	-0,678	0,036	0,394
A14	-0,243	0,049	0,991	B3	-0,272	0,034	0,270
A15	-1,033	0,054	0,977	B4	0,487	0,031	0,944
A16	0,202	0,048	0,939	B5	0,216	0,030	0,987
A17	-0,256	0,049	0,874	B6	0,952	0,034	0,494



A18	-0,395	0,049	0,983	B7	0,567	0,031	0,864
A19	-0,835	0,052	1,000	B8	0,290	0,031	0,788
A20	0,205	0,048	0,871	C1	0,548	0,034	0,996
A21	-0,349	0,049	0,836	C2	1,243	0,029	0,963
A22	-0,458	0,049	0,993	C3	1,124	0,029	0,797
A23	0,423	0,049	0,985	C4	1,299	0,031	0,708
A24	-0,250	0,049	0,235	C5	0,889	0,026	0,669
A25	-0,404	0,049	0,655	C6	1,191	0,028	0,866

Наихудшей совместимостью обладает ТЗ А24 с  $P(\text{Хи-квадрат})_j=0,235$  (табл. 1), что превышает критическое значение 0,01. Таким образом, все ТЗ адекватны модели измерения. Это означает, что полученные исходные результаты тестирования можно использовать как для измерения рассматриваемой латентной переменной, так и для измерения уровня трудности ТЗ с помощью модели Раша.

#### 3.4. Дифференцирующая способность ТЗ и теста

Измерительными единицами теста являются ТЗ. «Работу» каждого ТЗ наглядно демонстрируют характеристические кривые (рис. 4). На характеристических кривых по оси абсцисс отложена ИЛП «уровень учебных достижений выпускников средней школы по биологии», по оси ординат - ожидаемая вероятность правильного ответа на ТЗ. Модельные значения представлены линейным континуумом, точками обозначены экспериментальные данные для групп испытуемых.

Важной характеристикой ТЗ является его дифференцирующая способность – свойство ТЗ различать испытуемых по уровню ИЛП. Чем выше дифференцирующая способность задания, тем лучше деление испытуемых на подготовленных и не подготовленных. В модели Раша все характеристические кривые параллельны, т.е. дифференцирующая способность ТЗ согласно модели одинаковая. Анализ экспериментальных данных (точек на рис.4) дает основание судить об истинной дифференцирующей способности ТЗ. Если бы эти точки располагались примерно параллельно абсциссе, т.е. вероятность правильного ответа для различных групп испытуемых была бы примерно одинаковой, то это ТЗ не дифференцировало бы испытуемых. В рассматриваемом тесте все ТЗ обладают дифференцирующей способностью. На рис. 4 показаны ТЗ с различным уровнем трудности (табл. 1).

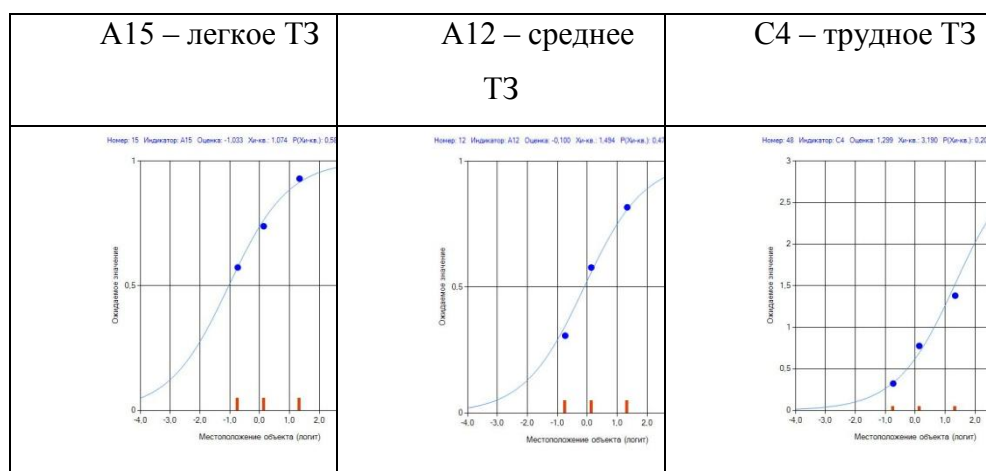


Рис.4 Характеристические кривые ТЗ различной трудности

Результаты измерения латентных переменных показаны на рис. 2. ИЛП теста ЕГЭ по биологии варьирует в интервале порядка 6-ти логит, что свидетельствует о высокой дифференцирующей способности всего теста.

### 3.5. Точность измерения

Каждое ТЗ наиболее точно измеряет испытуемых с уровнем ИЛП, соответствующей трудности этого ТЗ [3]. Поэтому окна в распределении ТЗ и их диапазон варьирования, не перекрывающих диапазон варьирования ИЛП, могут ухудшать метрические свойства теста. Тест как измерительный инструмент – это система ТЗ равномерно возрастающей трудности. Но на практике окна в распределении ТЗ неизбежны. В работах [8,9] на основе имитационного моделирования было сконструировано равномерное распределение ТЗ в диапазоне от -4 до +4 логит. Это распределение ТЗ авторы считают эталонным и используют для сравнительной характеристики точности измерения в реальных тестах. В таблице 2 и на рис. 5 представлен сравнительный анализ точности измерения для теста по биологии с эталоном, когда тестовые задания распределены равномерно. В качестве характеристики точности измерения рассматривается стандартная ошибка измерения  $SE$ , обратно пропорциональная точности измерения.

Таблица 2. Точность измерения уровня подготовки по биологии по сравнению с эталоном

ИЛП среднее	$SE$ среднее	
	биология	эталон (без окон)
-4		0,638
-3		0,534
-2	0,367	0,482
-1	0,287	0,467
0	0,248	0,464

1	0,248	0,468
2	0,336	0,487
3	0,501	0,534
4	1,128	0,626

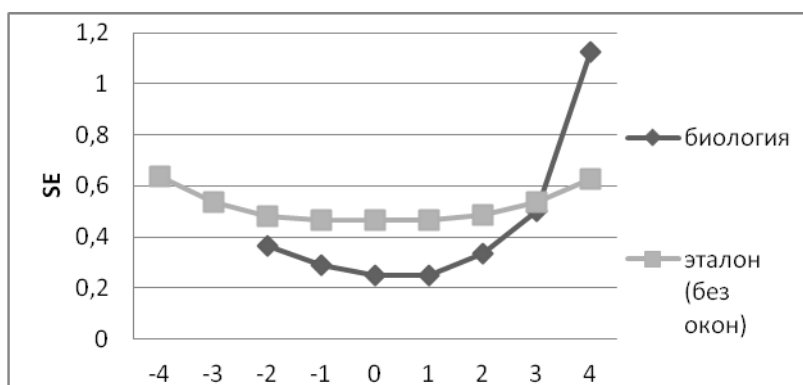


Рис. 5 Точность измерения уровня подготовки по биологии по сравнению с эталоном

Результаты анализа точности измерения (рис.5, табл. 2) свидетельствуют о том, что ИЛП в диапазоне от 3,5 до 4,5 логит измеряется с пониженной точностью. Но учитывая, что испытуемых с таким уровнем подготовки всего 9 человек из 2037 (0,4%) и в диапазоне от -3 до +3 логит, где сосредоточено распределение ИЛП в большинстве практических ситуациях, обеспечена точность измерения не ниже эталонной, будем считать, что тест ЕГЭ по биологии 2013 обеспечивает высокую точность измерения в целом.

#### 4. Заключение

В статье показано использование модели Раша как методического инструмента для анализа качества теста на примере теста ЕГЭ по биологии. Метод анализа, основанный на этой теории, дает объективные научно обоснованные знания [4-6]. Анализируя качество теста, можно сделать вывод о его высокой дифференцирующей способности и точности измерения. Учитывая, что качество теста корнями уходит в его содержание, можно сделать вывод, что Федеральный институт педагогических измерений обеспечивает не только высокое качество разработки тестов, но и способствует объективному и точному измерению уровня подготовки выпускников средней школы по биологии.

#### Список литературы

1. Летова Л.В. Исследование качества теста единого государственного экзамена по математике с помощью модели Раша // Управление образованием: теория и практика. 2013. №1(9). – С. 89-99.
2. Летова Л.В. Исследование качества теста единого государственного экзамена по физике с помощью модели Раша // Управление образованием: теория и практика. 2013. №3(11). – С. 52-61.
3. Летова Л.В. Исследование качества теста как измерительного инструмента // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. №11. – С. 116 - 125.
4. Masters N. G. The Key to Objective Measurement. Australian Council on Educational Research, 2001.
5. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в социальных системах. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2012. -432 с.
6. Летова Л.В. Объективность измерений латентных переменных // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. №3. – С. 83-94.
7. Маслак А.А., Осипов С.А. Измерение латентных переменных // Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2013618487. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 10 сентября 2013 г.
8. Летова Л.В. Исследование влияния неравномерного распределения тестовых заданий на точность измерения латентных параметров (часть 1) // Современные научные исследования и инновации. – Апрель 2014. - № 4 [Электронный ресурс]. URL: [web.snauka.ru/issues/2014/04/33733](http://web.snauka.ru/issues/2014/04/33733) (дата обращения: 21.04.2014).
9. Летова Л.В. Исследование влияния неравномерного распределения тестовых заданий на точность измерения латентных параметров (часть 2) // Современные научные исследования и инновации. – Май 2014. - № 5 [Электронный ресурс]. URL: [web.snauka.ru/issues/2014/05/33827](http://web.snauka.ru/issues/2014/05/33827) (дата обращения: 24.05.2014).

УДК 37.082

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ  
СРЕДСТВАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
(МНОГОКУЛЬТУРНОЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Болотина Т.В.**, к.п.н., доцент, Институт управления образованием РАО, АПКИППРО  
E-mail: tatbolotina@mail.ru

**Мишина И.А.**, доцент, АПКИППРО  
Москва, Россия

**Аннотация:** Россия является одним из самых многонациональных государств мира, в ней проживает около 180 этносов и этнических групп, представители всех мировых религий, различных этно-конфессиональных сообществ, нескольких цивилизационно-культурных и историко-культурных общностей. Рассматриваются пути и возможности формирования поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога

**Ключевые слова:** культура, межкультурный диалог, мультикультурализм, поликультурное образование, поликультурные компетенции, поликультурная образовательная среда.

**FORMATION OF MULTICULTURAL COMPETENCIES OF TEACHERS BY  
MEANS OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN A MULTICULTURAL  
(MULTICULTURAL) EDUCATION ENVIRONMENT**

**Bolotina T.V.**, Phd, associate Professor, Institute of management in education of RAE, АПКИПРО, E-mail: tatbolotina@mail.ru

**Mishina I.A.**, associate Professor, АПКИПРО  
Moscow, Russia

**Abstract:** Russia is one of the most multinational countries in the world, it is home to about of 180 ethnic groups, representatives of all world religions, different ethnic and religious communities, several civilizational-cultural, historical and cultural commonalities. Discusses the ways and opportunities of the formation of multicultural competencies of teachers by means of intercultural dialogue

**Key words:** culture, intercultural dialogue, multiculturalism, multicultural education, multicultural competence, multicultural educational environment.

Российская школа как часть этого общества становится многонациональным, многоконфессиональным и в широком смысле слова многокультурным учебным учреждением как по составу обучающихся и их родителей, так и по составу педагогических и руководящих кадров. В этой обстановке одним из важных условий построения позитивных отношений с представителями других культур является взаимодействие на основе межкультурного диалога, принципов толерантности, понимания.

В данной статье поставлены важные методологические вопросы и дана попытка ответа на них:

1. Что такое ситуация мультикультурализма и почему она рассматривается как вызов современному российскому обществу и системе образования?

2. Что такое межкультурный диалог и какую роль он играет в процессе становления и формирования поликультурных компетентностей личности педагога и обучающегося в условиях ситуации мультикультурализма?

3. Что такое поликультурное образование и как его необходимо осуществлять в поликультурном пространстве школы, региона, страны, мира посредством использования образовательной среды поликультурной направленности в условиях ситуации мультикультурализма?

### **Ситуация мультикультурализма: вызов обществу и системе образования**

Ситуация мультикультурализма мировым сообществом рассматривается как вызов, на который необходимо найти достойный ответ. Характерной чертой ситуации мультикультурализма является совместное проживание в одном социокультурном пространстве вследствие бурных миграционных процессов представителей разных этнодисперсных сообществ, никогда не соприкасавшихся в историческом прошлом, и потому не успевших за короткий срок выработать непротиворечивые формы взаимодействия как между собой, так и с автохтонным населением.

Ситуация мультикультурализма многими исследователями рассматривается как реальный вызов гражданскому обществу, правам и свободам личности, демократическим ценностям, так как каждое этно-конфессиональное сообщество отстаивает не приоритет прав человека, а свои этнокультурные особенности и добивается признания привилегий своих членов. Здесь господствует не личность, а общность, подчиняющая человека жёстким ограничениям и предписаниям, но дающая взамен защиту и покровительство. Такой образ мышления абсолютно безразличен к демократической гражданственности, так как он ориентирован на групповую идентичность и общинную солидарность. В перспективе он приводит к "стайной" организации общества, что является угрозой разрушения сложившихся наций путём их фрагментации на противостоящие друг другу культурные сообщества по линиям традиционных культурных разломов (конфессиональных, этнических, локальных, родо-племенных, кастовых и прочих). Для российских условий мультикультурализм представляет определённую угрозу с точки зрения проблемы формирования российской гражданской идентичности и национальной безопасности.

Сегодня хорошо видно, что этнодисперсные группы, оказавшись в крупных мегаполисах и малых городах, вовсе не стремятся к интеграции с местным населением, не идентифицируют себя с новым сообществом, не желают овладевать нормами жизни, культурным наследием, а в ряде случаев – и языком нового окружения, как это было с мигрантами прошлых лет. Более того, экономические и прочие мигранты создают трансграничные сферы, компактные зоны проживания, в которых фактически перестают действовать российские законы и нормы общежития. Создаются условия для этнической консолидации в противоположность местному сообществу и другим этническим группам, не приветствуется адаптация к местным формам жизни, этнизируется профессиональная (экономическая) и деловая сферы. Их поддерживают диаспоры в стране и за рубежом.

Психологи считают, что человек, живущий на границе культур и в гуще культурных контактов, без соответствующих навыков поведения более психически неуравновешен, недоверчив, подозрителен, раним и агрессивен, чем человек, живущий в монокультурной среде. Особенно наглядно это проявляется в среде молодёжи, менее социально защищённой и более других социально-возрастных групп склонной к аффектным формам поведения, что показали события 2005-2013 гг. в ряде стран Европы и в ряде регионов России.

Сегодня речь идёт не о том, чтобы сосуществовать на бесконфликтной основе с «другими», по сути, игнорируя их присутствие, хотя и это далеко не всегда достижимо. Важно научиться конструктивно взаимодействовать с людьми иных культур и верований, т.е. принимать совместные решения и нести всю полноту ответственности за них ради общего блага. А значит, положительно относиться к культурному многообразию, находить в нём источник развития общества. Эта проблема имеет, прежде всего, политическое, правовое, социально-экономическое, внешнеполитическое измерение, но нельзя игнорировать и её культурно-образовательный ракурс.

Ситуация мультикультурализма нова для системы образования, хотя именно образование на сегодняшний день обладает наибольшим потенциалом для её конструктивного разрешения. Вне контекста мультикультурализма очень трудно разрабатывать действенные стратегии образования в **многокультурном** (поликультурном и мультикультурном) обществе, а также стратегии противостояния скинхэдству и прочим негативным тенденциям в молодёжной среде.

Пока не существует надёжных методик и технологий работы с детьми, как коренных этносов, так и мигрантов, в многокультурном пространстве школы, учитывая и то обстоятельство, что во многих регионах России учительский корпус также становится всё более мультикультурным. Но к решению этих вопросов сегодня

проявляет интерес всё большее количество учёных и педагогов. Необходима разработка таких подходов, которые могли бы обеспечить следующие образовательные результаты:

- понимание учащимися того, что культурное разнообразие людей является непреходящей ценностью, залогом выживания и устойчивого развития человечества, что заведомо проигрышным является подход к культурному многообразию с точки зрения развитости и неразвитости той или иной культуры, необходимости изживания тех или иных «пережитков»;

- понимание того, что уважение культурного многообразия России является фактором развития демократических и гражданско-правовых основ жизни российского общества;

- понимание того, что носители различных моделей поведения должны взаимодействовать между собой на основе «золотого правила нравственности»: не делай другому того, чего не желаешь себе;

- потребность в общении с представителем иной этнической и религиозно-культурной традиции, стремление интегрировать усилия в решении общих задач;

- умение искать и находить в собственной культурной традиции то ценное, что актуально для достойной самореализации человека в современном мире; модернизировать собственную культурную традицию, наполняя её основания современным содержанием;

- умение интегрировать на непротиворечивой основе инокультурный опыт, осуществлять самопроектирование и самодостраивание личности из «культурного материала» собственной культуры различных исторических эпох и культуры народов и цивилизаций России и мира через развитие культуросозидающих способностей, через проникновение в культурно-генетическое ядро социума;

- мотивация учащихся к осмыслению неожиданных для них поведенческих реакций, рассмотрение их в контексте ценностей, символов и смыслов породившей их культурной традиции;

- стремление предупреждать, предотвращать и избегать конфликтных ситуаций, навыки находить компромиссные решения выхода из конфликта;

- развенчивание устойчивых этно-конфессиональных стереотипов в отношении носителей различных культурных традиций;

- определение собственной формулы идентичности, рассмотрение её как элемента исторически сложившегося гражданского, этнокультурного, конфессионального сообщества;



- осознанное моделирование возможных действий в нём, участие в мероприятиях по социальному проектированию и улучшению реальных отношений в социокультурной среде;

- существенные изменения в сознании самого учителя, которые могут стать факторами его профессионального и личностного совершенствования.

Для решения этих задач необходимы современные парадигмальные подходы к понятиям культура, межкультурный диалог, поликультурная среда, поликультурное образование, так как от них зависит содержательная сторона обучения поликультурным компетентностям обучающихся и педагогов.

### **Полипарадигмальный подход к пониманию содержания поликультурных компетентностей педагога**

Сложность определения таких понятий, как межкультурный диалог, поликультурные компетенции и поликультурная образовательная среда заключается в многозначности понятия «культура», лежащего в основании всех трёх понятий. Использование полипарадигмального подхода позволяет не только сузить, но и унифицировать в целях избежания разночтений само понятие «культура».

Согласно классической парадигме методологической рефлексии науки, культура – это «исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» (БСЭ). Такое понимание культуры ориентировано на знакомство детей с иными культурами, прежде всего – этнокультурами, на основе изучения их высших достижений (литература народов России, искусство народов России, представление о материальных и духовных ценностях того или иного народа, его социальных институтов и т.д.). Понятие «исторически определённый уровень развития общества и человека» в данной парадигме позволяет говорить о большей или меньшей развитости той или иной культуры, а, следовательно, вскрывает природу заимствований.

Под поликультурным образованием, как правило, понимается изучение многонационального состава населения России и мира с указанных выше позиций. На таких подходах строилось в советские времена интернациональное воспитание школьников. В основе него – представление о первичности материального базиса и вторичности духовных различий между людьми, утверждение о сближении наций и народностей, о формировании новой историко-идеологической общности людей – советского народа, сведение всего многообразия проявлений и особенностей жизни

этносов к этнографическим характеристикам при замалчивании религиозно-культурных оснований мировосприятия и их роли в жизни человека любой национальности.

Такой подход к проблеме культурного многообразия способствовал формированию определённого типа методологической культуры педагога, характерными чертами которой являлись:

- господство одномерного, по сути негуманитарного взгляда на мир, порождающее устойчивые стереотипы и предубеждения в отношении многих народов, их культур и верований; игнорирование специфики регионов по этническому и религиозному признакам, этнокультурных особенностей обучавших и обучавшихся;
- господство атеистического мировоззрения в его вульгарно-материалистических формах; восприятие религиозно-культурного разнообразия как второстепенного по отношению к социально-политическим характеристикам общества, а также как признака отсталости и помехи на пути к сближению культур и формированию единой национально-гражданской общности;
- представление о культуре как о совокупности высших достижений в области науки, литературы и искусства без учёта ментальных особенностей, системы смыслополагания, ценностей, универсалий культуры, особенностей образа мира человека;
- отсутствие широких культурных контактов с носителями иных мировоззренческих систем в силу закрытости общества; неприятие иных ценностных и этических систем как равноценных собственным, ориентация на критику, а не на конструктивный диалог с ними;
- господство европоцентричных и славяноцентричных представлений об истории; восприятие истории народов России прежде всего как истории их контактов с русскими, лишение её самоценности, игнорирование её связей с соседними народами и остальным миром;
- господство монологичных форм проведения уроков, ограниченность опыта организации активной и интерактивной, творческой, поисковой, исследовательской и прочей инновационной деятельности учащихся, а также опыта самоорганизации, самопознания, рефлексии оснований собственного мышления.

Однако сегодня такой подход и такие особенности методологической культуры педагога не могут считаться эффективными как в виду того, что исторически они показали свою ограниченность, так и вследствие глобальных изменений в аспекте

межкультурного взаимодействия, и, прежде всего, нарастающей ситуации мультикультурализма.

С точки зрения неклассической парадигмы, сам человек является важнейшей, системообразующей частью гуманитарного мира, он познаёт себя в антропологических характеристиках, а его отношения с этим миром могут быть адекватно описаны в культурологических категориях понимания – общения (диалога) – переживания («вчувствования», эмпатии). Понимание, общение, диалог как способы ориентации в поликультурной среде немислимы без изучения гуманитарной картины мира и развития гуманитарной культуры педагога и обучающихся. Это становится возможным через развитие интереса к уникальному, индивидуальному, неповторимому, к своеобразию исторического опыта различных общностей.

Под воздействием неклассической парадигмы в гуманитарных науках произошла реабилитация человеческой субъективности, роли мотиваций, ценностных установок и ориентиров в жизни общества, усилилось внимание к роли духовных факторов, без учёта которых ни одна объективная закономерность не пробьёт себе дорогу. Культура стала трактоваться как «воздух, которым дышит общество, невидимая всеобъемлющая среда»<sup>1</sup>, в которую погружены люди прошлого и настоящего. Её стали воспринимать как систему смыслополагания, смысловую реальность, пронизывающую все стороны жизни людей. Человек живёт в атмосфере культуры, говорит и мыслит на языке той или иной культуры её понятиями и образами, разделяет с другими членами данной социально-культурной общности коренные представления о мире и человеке<sup>2</sup>.

Именно такое понимание культуры и поликультурности позволяет раскрыть культурное разнообразие (многообразие) мира, рассмотреть и оценить опыт сосуществования разных человеческих общностей в их взаимодействии, контактах и конфликтах, а также охватить культурный опыт человечества в целом - нравственный, религиозный, этический, философский, эстетический, технический, технологический, научный - во всём многообразии культурных практик и техник.

Историки французской школы «Анналов», их современники и последователи в различных странах<sup>3</sup> активно занимались изучением коллективного бессознательного,

---

<sup>1</sup> А.Я.Гуревич. Категории средневековой культуры. М., Искусство, 1984. – С. 11.

<sup>2</sup> Одиссей, 1989. Человек в истории. Исследования по социальной истории и истории культуры. М.: Наука, 1989. – С. 5-6.

<sup>3</sup> См.: М.Блок. Апология истории, или Ремесло историка. М., 1986; Л.Февр. Бои за историю. /С послесловием А.Я.Гуревича/. М.: Памятники исторической мысли, 1991; Ежегодники «Одиссей». – М.: Наука, 1989-1998; Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984; Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». – М.: Индрик, 1993; Кнаббе Г.С. Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима. – М.: Индрик, 1994 и др.).

или историей ментальностей, т.е. реконструкцией социального поведения людей, в основе которого лежат их мыслительные и эмоциональные установки. Специфика их исследований – в изучении истории «изнутри», через человека, через проникновение в самосознание изучаемого времени, в повседневные условия существования людей. Это достигается методом погружения в эпоху, при котором исследователь начинает мыслить её универсалиями. Российский последователь французской школы «Анналы» А.Я.Гуревич так описывает новые подходы к историческому исследованию: «Реконструкция духовного универсума людей иных эпох и культур – характерная черта современного гуманитарного исследования в отличие от традиционного...»<sup>4</sup>.

Неклассический парадигмальный подход к понятиям культура, поликультурность обладает большим воспитательным и мировоззренческим потенциалом. Внимание учащихся направляется на внутренний мир человека, к феномену «иногo», «другогo», приучает видеть отличия людей разных культур, относиться к культурным различиям как к естественному состоянию, учиться вступать в диалог с «другими».

Это способствует лучшему пониманию людей, развитию коммуникативной культуры, толерантности и ненасилия, открывает широкие возможности применения диалоговых методик обучения. Такое понимание культуры создаёт условия для становления школьника с диалогичным складом мышления, для формирования у него потребности услышать различные, в том числе и противоположные собственной, точки зрения, узнать разные трактовки одного и того же события, увидеть альтернативы, сформировать собственный взгляд на явления. Это возможно в том случае, если учащиеся осознают ограниченность собственной точки зрения, её зависимость от ряда факторов.

Восприятие людей как «иных», «других» позволяет расширить понятие «поликультурное образование» за пределы этно-конфессиональных характеристик. В современной школе существует также проблема внедрения инклюзивного образования в образовательный процесс, зафиксированная в профессиональном стандарте педагога как необходимость учить детей самых разных категорий – от одарённых до детей с ограниченными возможностями, от детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, до детей из мигрантской среды.

Не менее актуально в условиях современного мира постнеклассическое понимание культуры как выживательно-приспособительной программы различных социумов, основанной на многотысячелетнем коллективном опыте, его накоплении, хранении и трансляции. В постнеклассической парадигме научного знания взгляд

---

<sup>4</sup> А.Я.Гуревич. Категории средневековой культуры. М., Искусство, 1984. – С. 7.

направляется на духовные основания, истоки существующих явлений культуры, науки, общественно-экономических и общественно-политических отношений, на «вечного человека» с неотчуждаемым духовным наследием.

Постнеклассическое понимание культуры исходит из того, что люди сознательно придают значение тем или иным жизненным факторам, условиям, взаимоотношениям и обстоятельствам и не замечают других, выделяют то, что важно для выживания сообщества. Передача этих знаний-смыслов из поколения в поколение составляет сущность культурной адаптивной (приспособительной - выживательной) программы.

В культурном ядре упорядочены в определенной иерархии важнейшие элементы, без которых невозможен порядок в нем как важнейшее условие его выживания. Иерархия важнейших для социума средств выживания, упорядочения жизни присутствует в социуме на уровне коллективного бессознательного. Такие средства выживания и упорядочения жизни социума еще именуют генетическими кодами той или иной культуры . Их содержанием является образ миропорядка, "формула" мироустройства, законы упорядочения этого мира, у основания которых лежат принципы гармонии и целостной полноты. Именно благодаря генетическим кодам, и социум в целом, и отдельный человек адаптируются к условиям постоянно изменяющегося мира.

Отсюда вытекает огромная важность изучения и понимания сути культурного наследия и взаимодействия на уровне генетических кодов и системы смыслов и соотнесения с ними той или иной культуры. Сегодня необходим учёт социокультурной ( духовно – практической ), культурно - исторической, психологической, профессиональной, социальной обусловленности мировоззренческих установок субъекта познания.

Подобные подходы к пониманию культуры нашли своё отражение в понятийно-концептуальном аппарате, благодаря которому можно отыскать действенные методы, средства, формы межкультурного диалога, поликультурных компетентностей и самого поликультурного образования.

### **Реализация полипарадигмального подхода к пониманию культуры в основных понятиях и категориях, связанных с поликультурными компетентностями педагога**

**Межкультурный диалог** в узком смысле: это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Соответственно это касается в основном трёх проблем: воспитания, языка, невербальных процессов взаимодействия.

**Межкультурный диалог в широком смысле** - это «процесс, включающий в себя открытый и вежливый обмен мнениями между лицами и группами с различным этническим, культурным, религиозным и языковым прошлым и наследием, основанный на взаимном понимании и уважении. Он требует свободы и способности к самовыражению, а также готовности и способности прислушиваться к мнению других. Межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплочению монокультурных обществ. Он поощряет равенство, человеческое достоинство и чувство общей цели. Он имеет целью развитие более глубокого понимания различного мировоззрения и поведения, повышение уровня сотрудничества и вовлеченности (или свободу выбора), создание условий для развития личности, а также продвижение толерантности и уважения к другому»<sup>5</sup>.

**Межкультурная коммуникация** — это связь и общение между представителями различных культур, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (в том числе язык, речь, письменность, электронную коммуникацию). Межкультурная коммуникация представляет собой процесс непосредственного взаимодействия культур (диалога культур), который осуществляется в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения, что влияет на взаимопонимание и взаимоотношения между общающимися сторонами.

**Мультикультурализм** - ситуация совместного проживания людей из разных, не соприкасавшихся ранее культурных общностей вдали от своей исторической родины вследствие глобальных миграционных процессов, роста численности населения планеты, компьютеризации, создания мультинациональных концернов, влияния техногенных и экологических катастроф.

**Поликультурные компетентности педагога** – комплекс возможностей эффективного (конструктивного) поведения в жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности, в основе которых лежит межкультурное взаимодействие (диалог) с представителями инокультурного опыта. П.К. - это система практико-ориентированных знаний (систематизированных, фундаментальных, имеющих методологический и рефлексивный характер), навыков, умений, понимания ситуаций и проблем, мотиваций, готовности к видам и ролям деятельности в поликультурной среде средствами межкультурного диалога. Конечным результатом формирования поликультурных компетентностей педагога должно стать становление поликультурной личности педагога и его способности сопровождать процесс

---

<sup>5</sup> Определение утверждено третьим саммитом глав государств и правительств стран-участниц Советом Европы (2005 г.)

становления поликультурной личности обучающегося – готовности учащихся использовать освоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни в поликультурном пространстве для решения собственных практических задач (личных, учебных, социальных).

**Поликультурная личность** – личность, владеющая такими поликультурными компетентностями, как открытость по отношению к миру, признание безусловной ценности человеческой жизни, понимание непреходящей ценности культурного многообразия планеты и страны, толерантность, интерес к человеку иной культуры, трудовой этики, этнопсихологии, системы ценностей и смыслов; мотивированность на установление широких контактов с ним с целью конструктивного решения общих проблем, способность к преодолению собственных стереотипов и предубеждений, определение своей непротиворечивой формулы идентичности.

**Поликультурное образование** – это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной среде. Поликультурное образование предполагает всесторонний учёт того обстоятельства, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей – цивилизационных, культурно-исторических, этнонациональных, локально-территориальных, этнографических, религиозных, этнолингвистических и прочих. Понятие "поликультурное (мультикультурное) образование" отражает взаимосвязь общечеловеческого и национального, представляет собой образование, отвечающее потребностям развития и самореализации человека в новой социокультурной среде.

**Поликультурная среда** - исторически конкретный тип социальной системы, построенный на интеграционных процессах среди людей различных этносов, конфессий и прочих духовно-культурных идентификационных механизмов со всей совокупностью форм взаимосвязей, взаимодействия и взаимозависимостей между ними. П. с. - характеристика историко-культурного пространства, где веками компактно живут и активно взаимодействуют носители различных образов и картин мира, ментальностных особенностей, этических основ, т.е. разных культурных общностей – цивилизационных, культурно-исторических, этнонациональных, этнографических, религиозных, этнолингвистических, локально-территориальных, социальных, социокультурных и прочих. Поликультурная среда может отличаться различной степенью культурной интеграции людей.

**Поликультурная образовательная среда** - это специальным образом спроектированное пространство, обладающее определёнными дидактическими

свойствами, позволяющими влиять на участников образовательного процесса в направлении, необходимом для достижения целей поликультурного образования. Непосредственными участниками образовательного процесса являются учителя и обучающиеся, администрация школы и родители, а также лица, включённые в социокультурную среду. В результате воздействия специальным образом организованной образовательной среды на личность у человека могут произойти существенные изменения в его образе мира, системе ценностей и поведении. Создавая образовательную среду со свойствами поликультурности, педагог идёт по пути создания модели пространства межкультурного и межконфессионального диалога. Он переносит элементы внешнего окружения учащихся на урок и во внеурочную деятельность для обучения их навыкам ведения межкультурного диалога в реальной жизни.

**Идентичность** - от лат. *identicus* – одинаковый, тождественный) – это самоотождествление личности с другим человеком или общественной группой, подразумевающее ответ на вопрос «кто мы?» Различают локально-территориальную, семейно-родственную, национально-государственную, этническую, идеологическую, социально-классовую, профессиональную, религиозную, планетарную и прочие формы идентичности. Идентичность – фактор консолидации социума, определяющий мировоззрение человека, ценностно-смысловые рамки его жизни, целевые установки, убеждения, мотивы, предпочтения и т.д. Идентичность не является раз и навсегда данной или врождённой. Она переопределяется много раз в течение жизни человека, трансформируется под влиянием ситуации, в ходе социального взаимодействия людей, под воздействием воспитания и образования.

#### **Проблема роста методологического потенциала педагога в условиях поликультурного пространства школы, региона, страны**

Полноценное осуществление поликультурного (многокультурного) социально-гуманитарного образования невозможно без соответствующего роста методологического потенциала педагога. Его модель предполагает всесторонне учитывать то обстоятельство, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей – цивилизационных, культурно-исторических, этно-конфессиональных, этнографических, локальных, религиозных, этно-лингвистических и прочих. Это образование предполагает учёт наложения разных картин и образов мира, разных этических и религиозных систем, разных форм идентичности, культурных и воспитательных интересов разных религиозных и этнических групп, включая и тех, к которым принадлежит большинство учителей и учащихся.



Поликультурное образование предусматривает меры по адаптации человека к различным системам ценностей в ситуации существования многих разнородных культур, учит взаимодействию между людьми с разными традициями, ориентирует учащихся на диалог культур и препятствует складыванию культурно-образовательной монополии одних народов в отношении других. С подобными задачами большинство педагогов раньше не сталкивалось.

Очень важный аспект проблемы адекватного восприятия культурного разнообразия – это система ценностей и смыслов, важных для педагога, с которой он ассоциирует свою деятельность в поликультурной среде. Иными словами, важно понять, в чём они видят смысл работы с детьми разных национальностей, какова цель раскрытия культурных особенностей разных народов, действительно ли культурное разнообразие представляет для педагога непреходящую ценность, или это только декларация ценности.

Как пишет один из отечественных разработчиков теории многокультурного образования Г.Д.Дмитриев, «целью многокультурного образования является разработка образовательной политики, программ подготовки учителя, содержания образования, установление психологического и морального климата и отношений между всеми участниками образовательного процесса на всех его уровнях, при которых каждый школьник или студент, независимо от цвета кожи, разреза глаз, этнического происхождения, физических и умственных черт, пола и родовых ориентаций, возрастных, религиозных, политических, классовых, языковых и речевых отличий, имел бы все необходимые возможности для своего интеллектуального, социального и психологического развития»<sup>6</sup>.

Анкетирование среди учителей обществоведческих дисциплин, проведённое в ряде регионов Российской Федерации, показало, что многие из педагогов стихийно продолжают мыслить в парадигме «новой исторической общности людей» и интернационального воспитания учащихся, которая долгие годы служила верой и правдой советскому обществу. Это была одна из наиболее действенных форм интеграции населения Северной Евразии, столь различавшегося по своим цивилизационным, культурным, социально-политическим характеристикам. Её особенностью было фактическое игнорирование реального этно-конфессионального разнообразия и стремление создать некую политико-идеологическую надэтническую общность. В ней, подобно американскому «плавильному котлу», переплавятся все культурные различия, и возникнет некая новая общность людей на основе единого

---

<sup>6</sup> Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США <http://portalus.ru> (с). 3.10.2007.

гражданства и приоритета общегосударственных интересов. Идентичность в такой модели имеет общегражданскую (гражданско-политическую и гражданско-правовую) окраску. Однако такое образование было приоритетным в условиях модернизационных процессов, в процессе становления и развития индустриального общества, когда единство общества достигалось путем отказа от традиций прошлого во имя прогресса и объединяющей идеологии. В современных условиях его становится всё труднее осуществлять, так как становится всё сложнее игнорировать духовно-культурные различия обучающихся.

Другая часть учителей в своей деятельности в поликультурном пространстве стихийно воплощает европейскую модель культурной относительности. В этом случае русская культура и история выступает в роли доминантной, по отношению к которой иные этно-культурные группы должны эволюционно адаптироваться и жить общей жизнью с русскими. Такая модель в прежние времена была известна как модель «старшего брата». Хотя, в отличие от Европы, учителями признаётся определённое взаимовлияние культур русского народа и других народов России, но, по их мнению, это взаимовлияние имеет явно ассиметричный характер. Идентичность в такой модели носит национально-политический характер. Однако в этой модели, как и в предыдущей, не решена проблема мотивации добровольного частичного или полного отхода учащихся от своей идентичности в современных условиях.

Третья часть педагогов ориентирована на более желательную для поликультурного характера образования модель «салатницы» или «концерта». В этом случае признаётся равноправность, незаменимость, уникальность и самоценность каждого из ингредиентов (инструментов), приветствуется их разнообразие и многообразие. Идентичность личности в такой модели приобретает цивилизационно-культурный характер. Она многослойна, напоминает «матрёшку». Именно эта модель предполагает всесторонне учитывать то обстоятельство, что в образовательный процесс вовлечены представители разных культурных общностей – цивилизационных, культурно-исторических, этнонациональных, локальных, этнографических, религиозных, этно-лингвистических и прочих, т.е. носители разных картин и образов мира.

Такая модель также не лишена слабых мест, прежде всего – в области обеспечения синхронности, слаженности, соразмерности, координации взаимодействия на равноправной основе очень разнородных элементов и подсистем этой сложной системы. К тому же очень сложно сохранять равновесие между формированием общегражданской идентичности и учётом многообразных культурных потребностей обучающихся. Интересно отметить, что американские социологи сегодня признают

реальность складывания модели «салатницы» для граждан США – выходцев из нехристианских цивилизаций, а модели «плавильного котла» - для эмигрантов-христиан.

Педагоги также испытывают и другие трудности методологического характера в организации поликультурного образования, в частности, необходимость преодоления этноцентризмов, существующих в сознании детей-мигрантов. В их сознании успели укрепиться древние этнические стереотипы, которые в совокупности составляют этноцентричную картину мира и истории. Для неё характерны взгляды на мир сквозь призму культурных универсалий своего менталитета, представление об особой древности своего народа, нередко – уверенность в его исключительности, двойная мораль в отношении «своих» и «чужих». Этноцентризмы со времён древности и средневековья являлись фактором консолидации этноса. В таких сообществах культивируется подчинение личности воле традиционных коллективов, прежде всего – семьи, подражание некоему образу «типичного представителя», поддержание существующих традиций и норм.

Во многом этноцентризмы являются защитной реакцией от тех негативных явлений, которые разрушают традиционную мораль в условиях глобализации и интернационализации мира, негативного воздействия массовой культуры в условиях вынужденного отрыва от собственной культуры. Решение данной проблемы на методологическом уровне лежит в плоскости формирования многоуровневой идентичности личности.

#### **Новые подходы к методике преподавания гуманитарных предметов в условиях внедрения поликультурного образования**

В рамках поликультурного образования значительные изменения должна претерпеть методика преподавания предметов историко-обществоведческого цикла.

Учитель истории на уроке переносит центр внимания с содержания программного материала, с того, что он говорит, на того, кто говорит и кто воспринимает сказанное. Учителю предстоит научиться создавать пространство диалога на уроке: между людьми разных исторических эпох и культур по поводу того или иного события, между ними и учёными, изучающими это событие, между ними и нашими современниками, между автором учебника и учащимися, между мнением учёных и историческими представлениями, сложившимися в общественном сознании, между учащимися разных культурных традиций.

Например, по поводу такого неоднозначно трактуемого, спорного и эмоционально окрашенного исторического события, как взятие Казани войсками Ивана Грозного, учитель представляет научно-исторические взгляды русских, татарских, марийских и

зарубежных учёных разных эпох, а также представления о нём, бытующие в массовом сознании, в христианском и мусульманском миропониманиях.

За счёт этого одно и то же событие рассматривается с самых разных сторон. Время, затраченное на такое обстоятельное осмысление, окупается значительным образовательным и мировоззренческим эффектом, повышением интереса учащихся к изучаемому материалу и, что особенно важно, развитием их собственной методологической культуры. Роль учителя на таком уроке состоит в организации диалога, в обеспечении интерактивного характера восприятия исторического прошлого, в содействии самопознанию учащихся, поиску формулы их идентичности, в развитии их гуманитарной культуры.

При изучении истории учителю желательно так организовать процесс обучения, чтобы провести учащихся по всем основным формам идентичности, которые выработало человечество. Прежде всего, это значит дать возможность учащимся почувствовать свою принадлежность к сообществам с данными формами идентичности. Педагог должен уметь представить всемирную, федеральную и региональную историю не только как череду тех или иных событий, но, прежде всего, как расширение форм идентичности людей – от осознания человеком себя как части своего рода до осознания себя частью рода человеческого. История требовала такого расширения, а, следовательно, объединения усилий всё большего количества людей вследствие усложнения задач, стоящих перед ними. И возможно, в этом состоит один из смыслов изучения всемирной истории.

Сегодня перед человечеством встают сложные задачи предотвращения глобальных катастроф – экологической, гуманитарной и прочих, поэтому люди должны уметь объединяться для их решения. Идентификационный подход к преподаванию истории фиксирует взгляд на интегрирующих факторах, на способах консолидации и механизмах обеспечения солидарности сообществ, что призвано облегчить процесс социализации учащихся в рамках современного общества. История как смена форм идентичности позволяет гораздо легче сопрягать все её компоненты (социокультурный, социально-экономический, духовно-культурный и пр.) и уровни (всемирный, общероссийский, межрегиональный, национально-региональный, локальный), чем на основе изобилующей конфронтацией политической истории.

Формирование идентичности – сложная педагогическая задача. Её решение предполагает помочь ученику в выработке непротиворечивой формулы собственной идентичности, максимально расширить количество значимых для него идентичностей, обогатить его разнообразной палитрой ценностно-смысловых ориентиров и моделей поведения. Уважение к человеку с иной формулой идентичности является основой

толерантного поведения. Эта задача требует индивидуального подхода к личности школьника, учёта интересов социума, высокого такта, общей культуры учителя. Она не терпит насилия над личностью, навязывания стереотипов, однозначного самоопределения, что вызывает реакцию отторжения, формирует циничную, нетолерантную личность, приводит к конфликту идентичностей в себе. Последний является продолжением внешнего конфликта между «своими» и «чужими». Он преодолевается через умение увидеть обе системы ценностей в более широкой общности, в рамках которой снимается их противостояние.

В условиях мультикультурализма очень важны такие аспекты преподавания истории, как гуманистические приоритеты, важнейшим среди которых является человеческая жизнь, понимание того, что все остальные права и свободы имеют смысл лишь при осуществлении этого приоритета. Поликультурное образование призвано помочь ученику открыть себя, свой внутренний мир, и одновременно с этим понять общечеловеческие ценности, свободу, культуру, научить его жизнестроительству.

Не менее важная проблема поликультурного образования – преподавание региональной истории. В отдельных региональных учебниках ставится сверхзадача упрочить этническую идентичность школьников в ущерб общегражданской, а региональная история далеко не всегда органично интегрирована в федеральную и всемирную историю. В её курсах нередко не удаётся сбалансировать материал по политической истории и истории социальных, экономических, культурных и повседневных взаимодействий, истории миграций, совместных браков, роли женщин и меньшинств, взаимопонимания на уровне семьи, норм и ценностей мирного совместного проживания.

Оставляет желать лучшего и преподавание конфликтов в рамках истории отдельных народов России. Нередко на первый план выносятся раздоры и возводятся в культ насильственные способы их разрешения, вследствие чего историческая информация может немедленно переноситься школьниками на современность и тем самым влиять на поведение учащихся в повседневной жизни и на уровень насилия в обществе.

Все эти проблемы приходится решать учителю на уроке и во внеурочной деятельности, и одной педагогической мудрости здесь явно недостаточно.

Плодотворными с методической и методологической точки зрения могут быть контакты учителя истории и родителей учащихся, живущих в поликультурной среде. В качестве примера можно предложить интересную методику работы с неоднозначно трактуемыми сюжетами истории. Так, за одну-две недели до изучения в классе той или иной эмоционально окрашенной темы, например, кавказских войн XVIII-XIX веков и

деятельности Ермолова, можно предложить заинтересованным родителям ознакомиться с материалом учебника и высказать своё отношение к нему. В случае существенных расхождений в позициях есть смысл предоставить им или их детям слово на уроке с целью донесения до учащихся альтернативной точки зрения. Далее учащимся предлагается выступить по поводу того, какие возможности для диалога были упущены в то время, изменилась ли их точка зрения на событие с учётом высказанной позиции.

### **Технология создания образовательной среды со свойствами поликультурности**

Поликультурное образование будет более эффективным в условиях применения технологии создания образовательной среды со свойствами поликультурности. При этом отрабатывается модель школы или класса как большой мультикультурной семьи, в которой через учащихся разных этнических корней и верований представлены атрибуты их культур. Это модель желаемого будущего, реализуемого в настоящем. Одна из задач такой среды видится в выработке своеобразного «иммунитета» у учащихся против воздействия настроений как в местном, так и в пришлое сообществах. Поликультурное образование может рассматриваться как фактор позитивной общественной динамики, так как оно влияет на поведение обучающегося в социуме, систему его ценностей и образ жизни.

Учитель идёт по пути создания модели пространства межкультурного и межконфессионального диалога путём переноса элементов внешнего окружения учащихся на урок и внеурочную деятельность для обучения их принципам и навыкам ведения такого диалога в реальной жизни.

Наполнение образовательной среды может быть самым разным, и это составляет предмет творчества педагога-гуманитария. Им могут стать тематические энциклопедии, словари иностранных слов, подборка изречений Великих Учителей разных народов, цитаты из канонических текстов и их толкований, исторические картины, свидетельства и документы. Необходимы также и литературные произведения, выдержки из трудов учёных по изучаемым вопросам, статьи и книги глав и активных деятелей конфессий, репродукции, одеяния, макеты культовых сооружений, видеозаписи познавательных передач, развивающие учебные игры, сборники познавательных задач и викторины на электронных носителях, альбомы любительских фотографий, сделанных самими учениками в роли туристов. Они могут быть представлены в виде стендового и раздаточного материала для групповой или индивидуальной работы.

Особое место в такой образовательной среде могут занять анкеты самих учащихся и их родителей, эссе обучающихся, собранные за несколько лет, в которых отражается изменение их мировоззренческих позиций, а также материалы «круглых столов» с выступлениями учащихся разных лет по данной проблеме.

Важным условием функционирования образовательной среды является использование активных и интерактивных методов работы, исключающее монолог учителя. Более того, приглашая учеников к диалогу, учитель может продемонстрировать динамику изменения собственных взглядов. Учащиеся и учитель через такую среду получают информацию о самих себе, делая предметом изучения собственное мировоззрение. Именно этим образовательная среда со свойствами поликультурности отличается от прямых назидательных речей учителя и сопутствующей им отстранённости учеников, слушающих такую «проповедь».

Необходимым условием функционирования образовательной среды со свойствами поликультурности является та доверительная атмосфера сотрудничества, которую удастся (или не удастся) создать учителю. Ярким проявлением атмосферы сотрудничества является стремление учащихся принимать активное участие в создании и пополнении образовательной среды. Не менее важно привлечь к этой деятельности и родителей учеников. Огромную и поистине неопределимую роль здесь могут сыграть землячества и прочие формы национально-культурных автономий.

### **Компетентности учителя, необходимые для работы в поликультурной среде**

Говоря о компетентностях учителя, необходимых для работы в поликультурной среде, педагогу требуется достаточно высокий уровень сформированности гуманитарной культуры, гуманитарно-исторического мышления, культуросозидающих способностей. Под поликультурными компетентностями педагога-гуманитария можно понимать следующее.

#### **• Теоретическая и практическая готовность, позитивное отношение педагога к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной среде.**

Учителю необходимо понимание того, что пространство школы и образовательный процесс в целом являются поликультурными феноменами. Замалчивание этих важных проблем может обернуться непредсказуемыми последствиями в дальнейшей жизни школьника и выпускника школы. Всегда найдётся много «желающих» заполнить тот вакуум в сознании учащегося, который не захотели или не смогли заполнить педагоги.

**• Достаточный уровень знаний для понимания этнокультурных и этноконфессиональных характеристик различных народов, в том числе и собственного.**

В данном случае речь идёт не об информации этнографического характера, а о тех знаниях, которые помогают представить целостную картину мира глазами представителей той или иной культуры с включением в неё самого обучающегося в качестве деятельного, а не пассивного элемента.

**• Умение рефлексировать основания мышления, поведения, общения, действия представителей различных этно-конфессиональных сообществ, способность преодолевать собственные стереотипы.**

Сам учитель является носителем определённой социокультурной традиции, далеко не всегда рефлектируя её. Неспособность или нежелание учителя рефлексировать, критически оценивать социокультурные основания собственных суждений и действий, а также суждений и взглядов других людей нередко приводит к формированию стереотипов, предубеждений, некритическому перенесению в свою деятельность устоявшихся образцов, «наклеиванию ярлыков», усилению конфронтации, нетерпимости, росту предубеждений и прочим проявлениям нетолерантного поведения.

**• Наличие коммуникативных и диалоговых компетентностей.**

Способность педагогического коллектива создавать пространство диалога в школе и на уроках, осуществлять межкультурную коммуникацию может оказаться весьма действенным и эффективным средством формирования поликультурной личности школьника.

**• Умение самообрабатывать свой образ мира на основе культурного «материала» людей различных эпох и культур, стремление обучить этому умению учащихся.**

Проникая в культурно-генетическое ядро своего и инокультурного социума, человек на рефлексивном уровне может самообрабатывать (трансформировать) собственный образ мира, творчески видоизменять его культурные основания, осуществляя межкультурный синтез на индивидуальном уровне. Благодаря этому, он становится автономным по отношению к своей культурной традиции, адекватно вписываясь в реалии жизни в соответствии с индивидуальной жизненной траекторией.

**• Умение определять непротиворечивую формулу собственной идентичности и стремление обучить этому школьников.**



Способность к самоидентификации, т.е. отождествлению себя с представителями определённой социокультурной группы или групп, является одной из наиболее значимых культуросозидающих способностей. Без ответа на вопрос «кто я?» немислимо культурное самоопределение личности. Найти формулу собственной идентичности – это фактически найти круг близких по духу людей, в котором человек чувствует себя психологически комфортно и защищённо.

Нередко учитель и ученик могут столкнуться с ситуацией конфликта идентичностей, например, в случае противоречия между гражданским долгом и родственными чувствами, между религиозными предписаниями и нормами права, между взаимоисключающими системами ценностей. Подобное состояние может привести к тяжёлым жизненным трагедиям и драмам, провоцируя крайние формы отчаяния и аффектного поведения, а потому требует срочной психолого-педагогической помощи. Один из возможных путей решения этой важной культурно-психологической проблемы – сделать более подвижной грань между «своими» и «чужими», уметь привести примеры того, как чужой в новых условиях становился своим в рамках более широкой общности.

Список важнейших компетентностей учителя для работы в поликультурной среде далеко не исчерпывается перечисленными практико-ориентированными знаниями, навыками, умениями. Эта проблема находится в стадии исследования. Однако можно предположить в качестве ожидаемого результата, что при овладении учителем поликультурными компетентностями он сам и его воспитанники смогут более успешно сформировать в себе черты поликультурной личности, более успешно реализоваться в условиях культурного многообразия.

Если в процессе обучения учитель не достигает ожидаемых результатов, то в ходе рефлексии оснований своей педагогической деятельности он имеет возможность корректировать свои действия в образовательной среде и тем самым управлять качеством образования. Более того, практика показывает, что нередко сами учителя являются носителями и проводниками тех или иных негативных стереотипов этно - конфессионального свойства. Поэтому направленность их внимания на самокоррекцию также является важным фактором повышения качества обучения навыкам ведения межкультурного и межконфессионального диалога.

#### **Список литературы:**

1. Блок М.. Апология истории, или Ремесло историка. М., 1986;
2. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984;  
Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». – М.: Индрик, 1993;

3. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США <http://portalus.ru> (с). 3.10.2007.
4. Ежегодники «Одиссей». – М.: Наука, 1989-1998
5. Иванова Ю.В. Особенности проектирования социокультурной образовательной среды для обучения английскому языку в вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. - №40.
6. Кнаббе Г.С. Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима. – М.: Индрик, 1994
7. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: дисс. ... к. п. н.: Ростов-на-Дону, 2001
8. Макулов С.И. Поликультурное образование как дефиниция педагогических исследований/ Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования» №2, 2014 год
9. Морозова Е.А. Педагогическая модель этического образования школьников на основе поликультурного подхода: дисс. ... к. п. н. – Владимир, 2011.
10. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дисс. ...к.п.н. – Казань, 1998
11. Февр Л. Бои за историю. /С послесловием А.Я.Гуревича/. М.: Памятники исторической мысли, 1991

УДК 004.6, 331.108.2

## ИНФОРМАЦИОННО ОПРЕДЕЛЯЕМЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ВУЗА

**Пушкарева К.А.**, к.э.н., директор Центра РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, E-mail kris.pushckareva@yandex.ru, Москва, Россия

**Аннотация.** В статье представлены исследования по применению информационно определяемых показателей системы как инструмента управления персоналом вуза. Информационно определяемые показатели рассмотрены на примере индивидуальных сбалансированных показателей (PBSC). Раскрыто понятие информационной определенности, которому должны удовлетворять PBSC. Показана связь коррелятивных показателей с PBSC.

**Ключевые слова:** Информационные технологии, информационные модели, управление, показатели управления, сбалансированные показатели, индивидуальные сбалансированные показатели.

## INFORMATION DEFINED INDICATORS FOR THE MANAGEMENT STAFF OF THE UNIVERSITY

**Pushkareva K.A.**, PhD, Director of Center of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.  
E-mail kris.pushckareva@yandex.ru, Moscow, Russia

**Abstract.** The article presents a study on the application of information systems defined indicators as a tool for management staff of the university. Information defined indicators considered by the example of Personal Balanced Scorecard (PBSC). The notion of information disclosed certainty that must be satisfied PBSC. The relationship with correlative indicators PBSC/

**Keywords:** Information technology, information models, management, performance management, scorecards, and individual scorecards.

**Введение.** Информационно определяемые показатели - это показатели, значение которых определяется на основе сбора информации или измерений [1]. Показатели широко используют как инструмент управления [2] и, в частности, в области управления персоналом [3]. Показатели эффективно применяют при менеджменте и маркетинге образования [4]. Современные методы управления персоналом [5] широко используют модели и моделирование [6, 7]. Поэтому представляется актуальным исследование механизма показателей для управления персоналом.

Управление различается по методам управления на явное и косвенное или опосредованное [8]. Явное управление использует определяемые параметры, а косвенное рассчитываемые с помощью много ступенчатой системы совокупности связанных параметров.

Опыт показывает [9], что эффективным механизмом управления вузом и

персоналом является сбалансированная система показателей [3], которая применительно к задаче управления вузом получила свое развитие в индивидуальной сбалансированной системе показателей [3, 9]. Эти показатели могут быть информационно определенными, но могут и не быть. Такая ситуация зависит от подхода применения показателей. Применение системы показателей для управления может осуществляться на концептуальном (теория), формальном (сложные косвенные расчеты и анализ) и реальном уровнях.

Концептуальный уровень задает принципы, а сами показатели могут рассчитываться в каждом конкретном случае по-разному и в каждом случае может быть конкретный набор этих показателей. Формальный уровень включает сложные расчеты и показатели получаются на основе вычислений, что влечет появление погрешностей.

Реальный уровень использования показателей возможен только при их информационной определенности. Он основан на непосредственном их измерении.

Информационно определяемые показатели для управления персоналом вуза являются инструментом прямого или явного управления [8]. Такая система показателей позволяет рассматривать деятельности организации и индивида как взаимосвязанный комплекс.

Примером информационно определяемых показателей для управления персоналом может служить индивидуальная сбалансированная система показателей (Personal Balanced Scorecard - PBSC) [3, 9]. Эта система рассматривается не только как прямой метод управления, но и как косвенный метод управления в виде наставничества (коучинга).

Сбалансированная система показателей (PBSC) направлена на то, чтобы мотивировать поведение преподавателя для повышения эффективности деятельности вуза. В тоже время, PBSC рассматривается как составляющая универсальной системы показателей (Total Performance Scorecard, TPS) [10], которая в свою очередь (рис. 1) включает в себя сбалансированную систему показателей организации (OBSC), управления талантами (TM), общее управление качеством (TQM) и индивидуальную сбалансированную систему показателей (PBSC).

В своей идеологии концепцию TPS можно считать систематизированным процессом непрерывного, поэтапного обучения и развития, направленным на формирование конкурентоспособности и индивида, и персонала организации в целом. Основные составляющие этого процесса – улучшение, развитие, обучение, тесно связаны между собой и должны уравнивать друг друга (Рисунок 1).

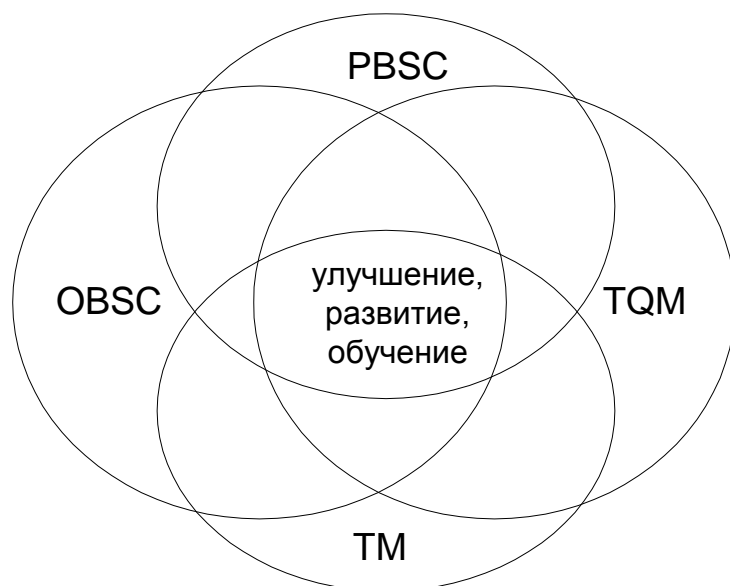


Рисунок. 1. Совокупность информационно определяемых показателей

По существу идея PBSC дает новый инструмент оценки организации интеллектуальных ресурсов и новый механизм управления вузом. Поэтому следует отметить направление управление талантом [11], как важное направление формирования интеллектуального капитала и управления человеческими ресурсами [12].

Идеолог концепции PBSC Хьюберт Рамперсард относит к ее преимуществам [3] то, что ее использование: создает условия для личного роста и для развития организации; увеличивает степень удовлетворенности сотрудников организации; способствует самоактуализации индивида; усиливает внутреннюю мотивацию сотрудников вуза; дает возможность создать обучающую организацию и форсировать нововведения;

По Рамперсарду концепция PBSC – это «постоянное самосовершенствование и развитие личности в рабочее и свободное время, в результате чего две стороны жизни человека сливаются в одну целостную, совершенную и счастливую жизнь» [3]. При этом он формулирует десять причин, которые объясняют необходимость использования индивидуальной сбалансированной системы показателей [3]:

«1. PBSC создает условия для самостоятельного коучинга и управления собственной жизнью, которые обеспечат ваше максимальное развитие и в результате которых вы будете постоянно ставить перед собой новые задачи на работе и в частной жизни; научившись дистанцироваться от своих установок и прислушиваться к своему внутреннему голосу, вы выявите свои сильные стороны, таланты и личные цели и на этой основе сами постройте свое будущее и определите свою судьбу.

2. PBSC способствует самообучению и более эффективной работе; разработав свою PBSC, вы лучше узнаете себя, составите о себе более правильное представление — это улучшит вашу способность к обучению и самообучению, а также повысит вашу креативность. Ниже будет показано, как важно иметь правильное представление о себе.

3. PBSC побуждает к этичному поведению; приведя свое поведение в соответствие со своими личными устремлениями, вы обретете внутренний покой и повысите свой авторитет, а также будете стараться никогда не поступаться своей совестью. Предлагаемое нами упражнение на дыхание и молчание поможет вам сконцентрироваться на том, что происходит у вас в душе, и контролировать свое сознание.

4. Применение PBSC приводит к тому, что служащие получают больше удовольствия от работы; увязав свои личные устремления с общими, вы ощутите свою внутреннюю причастность к тому, что происходит у вас на работе, и ваши отношения с сослуживцами станут более сердечными. Благодаря PBSC уменьшается разрыв между жизнью компании и частной жизнью ее сотрудников.

5. PBSC способствует эффективному управлению талантами; интеграция PBSC в систему оценки деятельности инициирует постоянный процесс управления талантами, процесс, связанный с постановкой все новых и новых задач и приобретением навыков, необходимых для их решения.

6. PBSC активизирует обучение в команде; если люди рассказывают друг другу о своих личных устремлениях, они лучше узнают и начинают больше ценить друг друга, что способствует укреплению взаимного доверия и уважения.

7. Благодаря PBSC вы можете научиться рационально использовать свое время и эффективно им управлять.

8. PBSC создает условия для вытеснения страха; это философия, которая позволяет развеять все опасения служащих и дает им возможность полностью реализовать свой потенциал, включая творческие способности.

9. Применение PBSC способствует сокращению стрессов и предотвращению физического и нервного истощения служащих.

10. В результате использования PBSC совершенствуется подбор кадров; личные устремления кандидата на ту или иную должность не должны идти вразрез с общими устремлениями организации и предъявляемыми к нему должностными требованиями.»

В дополнении к 10 вышеотмеченным требованиям Рамперсарда добавим общее требование информационной определенности.

Показатель должен обладать свойством информационной определенности. Это

означает, что должны быть корректно указаны временные, пространственные и прикладные факторы для данного показателя. Эти факторы могут быть частными для каждого показателя. Кроме частных факторов можно выделить общие факторы, которые влияют на информационную определенность PBSC. Эти основные факторы должны быть следующими:

- конкретными — показатель нужно формулировать конкретно, с тем чтобы он мог быть идентифицируемым и отличаться от других показателей;
- поддающимся измерению — показатель нужно формулировать так, чтобы его можно было измерить;
- реальными — показатели должны быть реальными, а не абстрактными понятиями;
- ориентированными на результат — показатели должны предусматривать достижение конкретных результатов, быть ориентированы на определенную цель или на определенную функцию;
- привязанными ко времени— должны быть установлены сроки использования показателей, чтобы можно было следить за их актуальностью.

В настоящее время начинает применяться коррелятивный анализ [13]. для определения скрытых связей между показателями ( в том числе и PBSC), включая и управление персоналом учебного заведения [14].

При этом весьма эффективным является использование оппозиционных переменных [15], как инструмента оценки образовательных процессов [16]. С этих позиций модель индивидуальной сбалансированной системы показателей учитывает четыре основные коррелята деятельности индивида:

*внутренний* (физическое здоровье, душевное состояние, психологическая готовность к труду);

*внешний* (отношения с работодателем, коллегами, партнерами, в семье);

*знания и обучение* (приобретенные компетенции и способности к обучению);

*финансовый* (финансовая стабильность и независимость)

Эти корреляты приведены на Рисунке 2. Постоянное инновационное развитие персонала и повышение эффективности деятельности организации возможны только при условии, что моральные ценности и принципы индивидов взаимоувязаны с моральными ценностями организации в понятной и воспринятой всеми деловой культуре организации [17].



Рисунок 2. Основные факторы интеграции OBSC и PBSC

Согласование личных устремлений с целями и задачами устремления организации должно происходить на всех уровнях управления организации. В связи с этим важно знать, какие специфические потребности движут поведением персонала. В многочисленных исследованиях делается попытка установить приоритеты причин конструктивного (деструктивного) поведения персонала (индивида).

Статистические данные [17] показывают (табл. 1), что наиболее значимыми являются следующие факторы: *результат работы, признание, процесс работы, ответственность и продвижение по служебной лестнице*. В сравнение с ними величина заработной платы является менее значимой.

Таблица 1. Факторы мотивирования и их значимость для российского индивида [17].

Но мер по разделу	Наименование фактора мотивирования	Удельный вес фактора, в процентах
1.	Результат работы	23,4
2.	Признание	17,4
3.	Процесс работы	12,5
4.	Ответственность	12,0
5.	Продвижение по службе	7,1
6.	Профессиональный рост	4,3
7.	Уровень заработной платы	4,3
8.	Отношения с руководством	3,8
9.	Отношения с коллегами	2,7
10.	Отношения с подчиненными	2,7
11.	Политика организации	2,2
12.	Качество контроля со стороны руководства	2,2
13.	Уровень деловых отношений	1,6
14.	Статус	1,6
15.	Личная жизнь	1,1
16.	Безопасность	1,1

Обучение, формирование инженерно-технической и социальной активности работников вуза должно быть целенаправленным и увязанным со стратегическими целями и задачами организации. Для этого необходимо интегрировать



сбалансированную систему показателей организации (OBSC) с показателями разных уровней. Принципы объединения (интеграции) показаны на рис.2. Результатом интеграции является иерархическая схема сбалансированной системы показателей производственных и функциональных подразделений, а также индивидуальных планов кадрового резерва и планов текущей работы специалистов и руководителей.

Механическое объединение в рабочую группу специалистов с высокими уровнями интеллектуального капитала не создает эффекта высокой конкурентоспособности персонала этой группы. Такой эффект может быть достигнут только при условии тесной взаимозависимости целей индивидуального развития личностей в группе и взаимовлияния их друг на друга, добропорядочной конкуренции и добровольной передачи знаний.

Это требует привлечения механизма системного проектирования и рассмотрения как сложной системы [18], а не как информационной совокупности. Только при выполнении этого условия из человеческого потенциала каждого работника могут быть сформированы ключевые и уникальные компетенции персонала организации в целом.

К внутренним факторам конкурентоспособности персонала организации следует отнести педагогическую, научную и социальную активность индивидов. Внешними факторами можно считать действующие на рынке труда и на товарном рынке конкурентные силы

Внутренние и внешние факторы конкурентоспособности персонала вуза могут благоприятствовать слаженной работе персонала организации или создавать помехи. Например, научно-технические разработки как результат инновационной деятельности персонала позволяют формировать перспективный продуктовый портфель организации, но частые изменения в стратегии в соответствии с конъюнктурными потребностями рынка снижают эффект инновационного развития. Социальная активность персонала, направленная на участие в управлении повышает эффективность деятельности организации, но забастовочное движение провоцирует убытки.

Применение концепции PBSC должно приводить к появлению синергетического эффекта. В общем случае, под синергетическим эффектом понимают то, что общий потенциал персонала организации, как единого целого, превышает сумму потенциалов и возможностей отдельных членов коллектива. Это обусловлено их взаимной поддержкой и дополнением сотрудников вуза. При этом существует реальный выигрыш от объединения в трудовой коллектив для отдельных индивидов, который перекрывает издержки, связанные с ограничениями их самостоятельности.

Эффект синергизма чаще всего возникает в момент завершения формирования нового уровня компетенций персонала [19] при условии, что к этому моменту на

товарном рынке и на рынке труда сформировалась потребность в нем (знания новой технологии, позволяющей создавать и реализовывать новый для товарного рынка продукт). Чем больше степень совпадения характеристик потребности и нового уровня компетенций, тем больший возникающий эффект синергизма в конкурентоспособности персонала организации.

Если принять в качестве допущения, что внешний рынок – это саморегулирующаяся среда, то немедленно возрастает давление со стороны внешних факторов, которое компенсирует и подавит повышение конкурентоспособности и в конечном случае сведет на нет и эффект синергизма (копирование со стороны конкурентов на втором этапе жизненного цикла продукта, технологий его производства и создание модификаций самого продукта, что несомненно требует новых знаний у персонала конкурирующей организации).

Отсюда следует, что процедуры реализации индивидуальных сбалансированных систем показателей, объединенных в сбалансированную систему показателей организации OBSC, позволяют формировать совокупные знания (человеческий потенциал) организации, а конкурентоспособность персонала (индивида) проявляется циклически в процессе ситуационного управления путем преобразования этого потенциала в человеческий капитал персонала организации под влиянием внешних конкурентных сил.

Анализ показывает, что сами механизмы формирования общего и специфического человеческого потенциала достаточно проработаны [20]. Конкурентоспособность персонала организации многократно возрастает, если знания индивида становятся диффузными, то есть вызывают мультипликативный эффект повышения инженерно-технической или социальной активности членов трудового коллектива. Это наиболее ярко проявляется при внедрении электронного обучения в обычное обучение студентов [21].

Как отмечалось выше, индивидуальная сбалансированная система показателей – это эффективная система коучинга (наставничества). Наставничество становится эффективным в случае, если оно приобретает системный характер и также вносит синергетический эффект. По этой причине важным условием формирования конкурентоспособности персонала является наличие полного баланса системы показателей организации, включая системы (TQM) управления качеством и (TM) управления талантами.

**Выводы** Применение индивидуальной сбалансированной системы показателей (PBSC) для управления персоналом может осуществляться на концептуальном (теория), формальном (сложные косвенные расчеты и анализ) и реальном уровнях.

Реальный уровень использования показателей возможен только при их информационной определенности. Информационно определяемые показатели для управления персоналом вуза являются инструментом прямого или явного управления [8]. Это свойство обусловлено информационной определенностью. Информационно определяемые показатели является механизмом развития потенциала организации и повышения ее конкурентоспособности.

### Список литературы

1. Поляков А.А., Цветков В.Я. Прикладная информатика: Учебно-методическое пособие: В 2-х частях: / Под общ.ред. А.Н. Тихонова- М.: МАКС Пресс. 2008 Часть.1 - 788с. Часть.2. - 860с.
2. Поляков А.А., Цветков В. Я. Информационные технологии в управлении. - М.: МГУ факультет государственного управления, 2007 - 138с
3. Рамперсард Х. Концепция индивидуальной сбалансированной системы показателей. – М.: ЗАО Олимп-Бизнес, 2005. – 176с.
4. Савиных В.П., Цветков В.Я. Маркетинг образовательных услуг//Геодезия и аэрофотосъемка. -2007. -№ 4. -с. 169-176.
5. Модели и методы управления персоналом. Российско-британское учебное пособие /Под ред. Е.Б. Моргунова. – М.: 2001, ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез» - 66с.
6. Цветков В.Я. Модели в информационных технологиях. - М.: Макс Пресс 2006 - 104с
7. Ожерельева Т.А. Применение информационных технологий для управления образовательными процессами // Управление образованием: теория и практика – 2013. - № 4. – с 133-137.
8. Соловьёв И.В. Сложная организационно-техническая система как инструмент исследования искусственных антропогенных систем // Дистанционное и виртуальное обучение. - №1. – 2014. - с.5- 23
9. Пушкарева К.А. Применение индивидуальных сбалансированных показателей для управления вузом // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №6. –с.114-121.
10. Rampersad H. K. The way to a high performance culture with the Total Performance Scorecard //Strategic Change. – 2008. – Т. 17. – №. 12. – С. 43-55.
- 11 Cappelli P. Talent management for the twenty-first century //harvard business review. – 2008. – Т. 86. – №. 3. – С. 74.

12 Зайцева О.В. Информатизация образования и интеллектуальный капитал // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. - №12. –с.105-109

13 V. Ya. Tsvetkov. Framework of Correlative Analysis // European Researcher, 2012, Vol.(23), № 6-1, p.839- 844

14. Цветков В.Я., Оболяева Н.М. Использование коррелятивного подхода для управления персоналом учебного заведения // Дистанционное и виртуальное обучение. - №8 (50). – 2011. - с.4- 9.

15. V. Y. Tsvetkov Opposition Variables as a Tool of Qualitative Analysis // World Applied Sciences Journal. -2014. - 30 (11). - p1703-1706

16. Цветков В.Я. Использование оппозиционных переменных для анализа качества образовательных услуг // Современные наукоёмкие технологии. - 2008. - №.1 - с.62-64

17. Алиев Б.Ж., Капустин С.Н., Федосеев В.Н. Ценности, интересы и мотивация в профессиональной деятельности. // Российское предпринимательство, 2005. - №11. – с23-27.

18. Монахов С.В., Савиных В.П., Цветков В.Я. Методология анализа и проектирования сложных информационных систем. - М.: Просвещение, 2005. - 264с

19. Цветков В.Я., Пушкарева К.А. Компетенции и конкурентоспособность персонала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010.- №1 . - с. 85-86.

20. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. / Пер. с англ. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2004.

21 Соловьёв И.В. Анализ некоторых тенденций развития образования // Управление образованием: теория и практика – 2013. - № 1. – с.10-16.

УДК 004.5

## ОБЛАЧНЫЕ СЕРВИСЫ ДЛЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

**Алексеева Т. В., Кокарева Л. А.,** Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия, E-mail: swshaytura@gmail.com

**Аннотация.** В современном мире актуальным становится использование облачных технологий для организации обучающей среды и эффективной совместной работы студентов.

**Ключевые слова:** облачный сервис, модель SaaS, совместная работа, интерактивное обучение, Google Apps, Microsoft Live@edu.

## CLOUD SERVICES FOR JOINT WORK OF STUDENTS

**Alekseeva T. V., Kokoreva L.A.,** Moscow Financial-Industrial University "Synergy", Moscow, Russia, E-mail:swshaytura@gmail.com

**Abstract.** In the modern world becomes relevant use of cloud technologies for the organization of the learning environment and effective joint work of students.

**Keywords:** cloud service, SaaS model, joint work, interactive learning, Google Apps, Microsoft Live@edu.

В настоящее время подготовка студентов в ВУЗах немислима без использования современных информационных технологий, которые быстро развиваются и становятся неотъемлемой частью функционирования бизнеса.

Интенсивное внедрение ИТ-решений в деятельность компаний ставит ряд проблем перед руководителями бизнеса. Компаниям требуется обучать новым информационным технологиям собственный персонал, а также сотрудников, вновь принимаемых в компанию, в том числе молодых специалистов [1]. Компании-разработчики современного программного обеспечения заинтересованы в обеспечении эффективного процесса обучения пользователей своей продукции. И те и другие стремятся максимально увеличить число специалистов, владеющих навыками использования конкретных программных технологий и инструментов в своей профессиональной деятельности.

Перед ВУЗами стоит задача интегрировать процесс обучения с освоением современных ИТ-технологий. Такой процесс обучения должен проходить в интерактивном режиме.

Интерактивное обучение направлено на активное и глубокое усвоение изучаемого материала, развитие умения решать комплексные задачи [2]. Слово «интерактив»

происходит от английского слова “interact”. “Inter” – это «взаимный», “act” – действовать. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты учебной группы оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не, только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Для поддержки совместной деятельности и организации групповой работы сейчас широко используются различные информационные технологии. Для этой цели также можно использовать современные облачные технологии (вычисления) [1].

Национальный институт стандартов и технологий США (NIST) определяет облачные вычисления (cloud computing) как модель предоставления пользователю по требованию удобного доступа к массиву настраиваемых компьютерных ресурсов (таких как оборудование, платформы разработки, сервисы), которые могут быть быстро зарезервированы и высвобождены с минимальными действиями со стороны их провайдера.

Облачные вычисления включают в себя несколько моделей. Наиболее распространёнными на сегодняшний день являются модели: «Программное обеспечение как услуга» - SaaS, «Инфраструктура как услуга» - IaaS и «Данные как услуга» - DaaS. Модель SaaS предполагает, что поставщик программного обеспечения (ПО) разрабатывает веб-приложение и самостоятельно управляет им, предоставляя заказчикам доступ к ПО через Интернет [3].

Применение возможностей таких облачных моделей позволяет создавать, распространять и применять в образовательной среде приложения-сервисы, которые могут быть использованы в преподавании дисциплин для повышения компетентности обучаемых и организации совместной работы студентов.

Рассмотрим характеристики широко распространенных облачных технологий, которые демонстрируют эффективность их использования в обучении. Во-первых, это такое свойство облаков, как возможность организации совместной работы. Она позволяет участвовать в процессе обучения большому количеству преподавателей и студентов. Во-вторых, это отсутствие территориальной привязки пользователя сервиса к месту его предоставления, что позволяет быстро включать различные решения в учебный процесс и использовать его для различных форм обучения. И, в-третьих, при использовании облачных сервисов отсутствуют ограничения на размер «аудитории» и время проведения «занятий», что способствует их использованию для выполнения студентами самостоятельных работ, в том числе коллективных.

Компания Microsoft предлагает для образовательных учреждений SaaS сервис Live@Edu. Microsoft Live@edu— это экономичное решение для организации бесплатной электронной почты для преподавателей, студентов и выпускников в домене вуза, а также набор онлайн-сервисов для взаимодействия и совместной работы. В состав ресурса Microsoft Live@edu входит: (<http://www.microsoft.com>):

- Windows Live Mail - защищенная от вирусов почта, предоставляет до 10 ГБ пространства для хранения почты, календаря и контактов для каждой учетной записи в домене учебного заведения.

- Windows Live Messenger - служба мгновенных сообщений, позволяет организовать интерактивные учебные группы, сотрудничество и обмен файлами, мгновенно связываться с преподавателями и друзьями с помощью текстовых, голосовых и видеосообщений.

- Windows Live for Mobile - предоставляет доступ к сервисам Windows Live с мобильного устройства, позволяет обмениваться текстовыми сообщениями, получать новости и оповещения. При интеграции с live@edu позволяет получить большинство сервисов и на мобильном устройстве.

- Windows Live Alerts - система оповещений, позволяет отправлять объявления учащимся, преподавателям и выпускникам.

- Windows Live SkyDrive – это выделенное защищенное пространство объемом 25 Гб для хранения любых документов.

- Office Web Apps – удобные веб-аналоги приложений Microsoft Word, Excel, PowerPoint и OneNote, которые позволяют открывать, просматривать и редактировать документы непосредственно в браузере. Office Web Apps можно использовать в SkyDrive для повсеместного доступа и совместного использования документов дома и

на учебе, а также как часть службы Office 365 для быстрого просмотра документов в SharePoint, общего доступа к документам и совместной работы.

Google Apps – облачные службы, предоставляемые компанией Google. Это Web-приложения на основе облачных вычислений, предоставляющие преподавателям и студентам инструменты для совместной работы и общения. Рассмотрим основные онлайн-сервисы Google (<http://www.google.com>):

– Gmail – почтовый клиент с обменом мгновенными сообщениями, голосовым и видеочатом, мобильным доступом, а также защитой от спама и вирусов.

– Календарь Google – веб-инструмент управления и планирования.

– Группы Google – инструмент управления и групповой работы на основе модерлируемых форумов и списков рассылок.

– Google Docs – это онлайн-офис, который включает инструменты для создания текстовых документов, электронных таблиц, наглядных пособий, PDF-файлов и презентаций, а также их совместного использования и публикации в Интернет.

– Google Диск – сервис для хранения документов объемом до 15 Гбт, доступ откуда угодно, совместная работа, безопасное хранение данных.

– Сайты Google – это конструктор сайтов с возможностью публикации видео, изображений, документов.

– Google Видео (YouTube) – сервис, совмещающий видеохостинг пользовательских видеороликов и поисковую систему по ним.

Для учебных заведений Google предоставляет бесплатный пакет Google Apps Education Edition. Группа студентов сможет работать вместе в Документах Google и наблюдать изменения в режиме реального времени. В любой момент любой студент может получить доступ к последней версии документа, электронной таблицы или презентации, может подключаться к совместной работе и вносить правки одновременно с остальными. С помощью Календаря Google преподаватель может составить расписание работы над заданием, может настроить календарь для определенной группы студентов, указать время совместной работы или консультаций.

Онлайн-сервисы для ВУЗов обладают рядом достоинств, которые позволяют использовать их в образовательной среде:

- минимальные требования к инструментальным средствам;
- минимум затрат на программное обеспечение;
- возможность работы с любого современного устройства;
- поддержка различных операционных систем;
- доступ через окно браузера.



Использование облачных сервисов дает возможность быстро и эффективно организовать обучающую среду для любых групп студентов и поддерживать интерес к обучению за счет современной социальной среды общения студентов друг с другом и с преподавателем.

### **Список литературы.**

1. Алексеева Т.В. Обучение студентов с использованием облачных технологий./Материалы Международной научно-практической конференции «Математические методы и модели анализа и прогнозирования развития социально-экономических процессов черноморского побережья Болгарии» 5-12 марта 2012 г. – Поморие, Болгария, 2012.

2. Алексеева Т.В., Кокарева Л.А. Групповая работа как способ формирования профессиональных навыков в сфере информационных технологий/ Восьмой Международный научный конгресс «Роль бизнеса в трансформации общества-2013», Москва, Московский финансово-промышленный университет «СИНЕРГИЯ», 8-12 апреля 2013 г.: Сборник материалов Седьмого Международного научного конгресса «Роль бизнеса в трансформации общества-2013». – М.: Экон-информ, 2013.

3. Дик В.В., Шайтура С.В. Жизненный цикл информационных систем./ Материалы Международной научно-практической конференции «Математические методы и модели анализа и прогнозирования развития социально-экономических процессов черноморского побережья Болгарии» 5-12 марта 2012 г. – Поморие, Болгария, 2012.