

УДК 371

ЧАСТНО - ГОСУДАРСТВЕННОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПОВЫШЕНИИ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславская Т.Н., Институт управления образованием РАО, Московский городской педагогический университет, E-mail: tanya.boguslav@gmail.com, Москва. Россия.

Аннотация. В статье представлен анализ реализации государственной политики в сфере дошкольного образования, развития негосударственного сектора дошкольного образования в РФ, обозначены основные проблемы, возникающие при реализации проектов частно-государственного партнерства (меры государственной поддержки негосударственных дошкольных учреждений и др.).

Ключевые слова: Частно-государственное партнерство; услуги негосударственного сектора образования; система дошкольного образования, доступность дошкольного образования, качество дошкольного образования, управление развитием образования.

PUBLIC AND PRIVATE PARTNERSHIP IN INCREASE OF AVAILABILITY OF QUALITY PRESCHOOL EDUCATION

Boguslavskaya T.N., Institute of Management in education of RAE, Moscow city pedagogical university, E-mail: tanya.boguslav@gmail.com, Moscow. Russia.

Abstract: Is analyzed the realization of a state policy in the sphere of preschool education, development of non-state sector of preschool education is Russian Federation, the main problems arising at implementation of projects private and public partnership are designated (measures of the state support of non-state preschool institutions, etc.).

Keywords: preschool education, public and private partnership; services of non-state sector of education; availability of preschool education, quality of preschool education, management of a development of education.

Возникновение и постепенное обострение на протяжении последних двух десятилетий проблемы обеспечения доступности качественного дошкольного образования является феноменом постсоветского развития отечественной системы образования. Во многом такое положение обусловлено процессами нарастающей социальной дифференциации российского общества [1, с.11].

В настоящее время дошкольное образование в Российской Федерации получают 5,5 млн. детей в возрасте от трёх до семи лет. По данным Росстата, обеспеченность детей в возрасте от одного до шести лет дошкольными организациями составляет 60% , однако этот показатель ниже уровня 1991 года, когда дошкольным образованием было охвачено 78 % детей соответствующего возраста [1, с.54]. В среднем в стране охват детей-дошкольников различными формами образования составляет 59,8%. Этот показатель существенно дифференцирован – от 8,1% в Ингушетии до 86% в Новгородской области. Численность детей, не обеспеченных на 10 сентября 2014 г.

местами в дошкольных образовательных организациях, составляет 412,5 тыс. человек. Дефицит мест для детей раннего возраста объясняется недостатком мест в детских садах в целом [2].

К 2015 году, с учетом всплеска рождаемости, предстоит создать более 1 млн. мест в дошкольном образовании. Причем, от 15 до 20 % от общего числа новых мест может быть реализовано через альтернативные формы и развитие услуг негосударственного сектора [5, с. 11].

Современный отечественный и мировой опыт показывает, что в последнее время активно развивается государственно-частное партнерство (далее ГЧП) в области образования. Это доказывает то, что государство и бизнес заинтересованы в активном взаимодействии в решении масштабных задач, стоящих сегодня на повестке дня и направленных на решение актуальных социально-экономических проблем.

Актуален для нас и большой опыт развития негосударственного сектора в системе дошкольного образования, накопленный за рубежом. Так, по данным Всемирного Банка, в промышленно развитых странах в настоящее время приоритетными являются расходы на обязательное школьное образование, а в структуре расходов доля затрат на дошкольное образование составляет: от 0,3% (Канада), где такие расходы финансируются за счет частных источников, до 11% (Франция); Чехия – 2%; Швейцария 8%; Новая Зеландия 90%.

Скандинавские страны – лидеры в области дошкольного образования (во многом благодаря стабильным долгосрочным инвестициям в эту сферу). Надо отметить, что во Франции и Финляндии, где достаточно хорошо развита система дошкольного образования, негосударственный сектор составляет в пределах 3–5 процентов [6]. Услуга дошкольного образования в России пока оказывается преимущественно в муниципальных учреждениях. Доля негосударственного сектора составляет лишь около 2 % .

Государственные приоритеты в развитии системы дошкольного образования включают развитие частного сектора в этой сфере и рост частного - государственного партнерства. Как же с этим обстоит дело на практике?

В качестве эмпирического материала проанализируем материалы и документы, публикации по проблемам ЧГП в сфере дошкольного образования представленные на сайтах органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, и иных источников данных.

Выборка публикаций, материалов, представленных на сайтах, проводилась выборочно, в разрезе субъектов Российской Федерации, по состоянию на 01.10.14г.,

Аналогичным образом для анализа были отобраны отдельные группы образовательных организаций. Анализ публикаций по проблемам ЧГП показывает, что в стране с 2006 года активно включено в профессиональный язык понятие частно - государственного партнерства.

В ходе исследований выявлено, что в России накоплен определенный опыт реализации различных форматов социального партнерства в организации ЧГП в профессиональном образовании и весьма ограниченный – в дошкольном образовании. «В силу существующих бюджетных ограничений, очевидно, что задача полного охвата детей дошкольным образованием не может быть решена только силами государства» [6]. Однако негосударственный сектор в сфере дошкольного образования в России развит в настоящее время незначительно.

Следует обратить внимание, что данные о количестве негосударственных образовательных организаций (НОУ), реализующих основные общеобразовательные программы дошкольного образования, сведения о численности воспитанников таких учреждений существенно разнятся.

В официальном документе «Развитие конкуренции и совершенствование антимонопольной политики», утвержденной Правительством Российской Федерации распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.12.2012 года № 2579-р, содержатся сведения о негосударственных образовательных организациях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, в количестве 1022. Численность воспитанников таких учреждений составляет 78,4 тыс. детей. По данным Роспотребнадзора, на 1 января 2012 года число частных дошкольных учреждений составило 963 тыс., или 1,8% от общего числа таких учреждений, их посещает 69,6 тыс. детей, а за прошедший 2013 год по данным ежемесячного мониторинга, отмечается положительная динамика по увеличению числа дошкольных организаций в целом по РФ и частных дошкольных организаций, в частности. Число частных организаций на 1 января 2014 г. увеличилось более чем на 600 по сравнению с 1 января 2013 г. и составило более 2 тыс. организаций [6].

Для обеспечения качественного дошкольного образования, его равной доступности для всех граждан Российской Федерации за последние годы была проведена институциональная перестройка системы дошкольного образования на основе эффективного взаимодействия образования с рынком труда, определены приоритеты государственной политики в сфере дошкольного образования основная цель, которой: развитие системы дошкольного образования, повышение его доступности, создание равных возможностей для получения качественного

дошкольного образования вне зависимости от материального положения, социального статуса родителей, места проживания.

Достижение данной стратегической цели может стать осуществимым, благодаря реализации системы мер по совершенствованию нормативно-правовой базы, кадровому, информационному и материально-техническому обеспечению сферы дошкольного образования.

На сегодняшний день на высшем уровне уделяется большое внимание обеспечению законодательной поддержки новых форм предпринимательства в сфере дошкольного образования: для обеспечения качественного дошкольного образования, его равной доступности для развития и поддержки негосударственных дошкольных учреждений.

Следует отметить ряд инициатив Правительства России и Министерства образования и науки России (далее – Минобрнауки РФ), которые в последние годы были предприняты для реализации комплекса мер, направленных на создание дополнительных мест в детских дошкольных организациях путем развития негосударственных форм дошкольного образования:

На сегодня в правовом поле обеспечивается политика государства по созданию условий для большей самостоятельности образовательных учреждений, их заинтересованности и ответственности при выполнении своих функций. Нормативную базу составляют:

- Федеральный закон от 03.11.2006г. №174-ФЗ «Об автономных учреждениях» и подзаконные акты к нему в рамках реализации закона ;
- Федеральный закон от 24 июля 2007 г. N 209-ФЗ ст. 14"О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации"
- постановление Правительства Р Ф от 27 февраля 2009 г. N 178 "О распределении и предоставлении субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на государственную поддержку малого и среднего предпринимательства, включая крестьянские (фермерские) хозяйства".
- В рамках проекта Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 проект "Разработка и апробация механизмов применения различных форм организации присмотра и ухода за детьми в образовательных организациях и иных организациях, у индивидуальных предпринимателей и семьях, имеющих детей дошкольного возраста".
- В Федеральный закон от 12 января 1996 г. № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» в 2010 году внесена статья 31.1 «Поддержка социально

ориентированных некоммерческих организаций органами государственной власти и органами местного самоуправления». Данной статьей организации, осуществляющие деятельность в области образования (в том числе дошкольного образования), отнесены к социально ориентированным. Для них органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления может быть оказана поддержка в следующих формах:

а) финансовая, имущественная, информационная, консультационная поддержка, а также поддержка в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации дополнительного профессионального образования работников и добровольцев социально ориентированных некоммерческих организаций;

б) предоставление социально ориентированным некоммерческим организациям льгот по уплате налогов и сборов в соответствии с законодательством Российской Федерации о налогах и сборах;

в) предоставление юридическим лицам, оказывающим социально ориентированным некоммерческим организациям материальную поддержку, льгот по уплате налогов и сборов в соответствии с законодательством о налогах и сборах:

– Указом Президента Р Ф от 7 мая 2012 года № 59 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» закреплено достижение к 2016 году 100-процентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет;

Указом Президента РФ от 1 июня 2012 года 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» в качестве одной из мер, направленной на обеспечение доступности и качества образования, закреплено обеспечение государственной поддержки строительства новых дошкольных образовательных учреждений, а также развитие всех форм дошкольного образования, таких как семейный детский сад, служба ранней помощи, лекотека, центры игровой поддержки ребенка и другие, включая негосударственный сектор. В Послании Президента Р. Ф.В.В. Путина Федеральному Собранию Р. Ф. 12 декабря 2012 года поставлена задача: «уделить особое внимание дошкольным учреждениям, в том числе поддержать создание частных учреждений подобного рода, повсеместно открывать надомные, малокомплектные детские сады, группы продлённого дня, а значит, предоставить родителям возможность выбора дошкольного учреждения».

В качестве дополнительных мероприятий, влияющих на ликвидацию очередности по устройству детей в дошкольные учреждения, использованию в этих целях возможностей негосударственного сектора дошкольного образования, государство

предложило субъектам РФ проводить следующие мероприятия: - создавать дополнительные места в негосударственных образовательных организациях, финансируя их по нормативу муниципальных дошкольных образовательных учреждений,

- устанавливать льготную арендную плату за использование государственными организациями муниципального имущества,

- обеспечивать выплату родителям и законным представителям компенсации части платы, взимаемой с них за содержание ребенка в негосударственных дошкольных образовательных организациях,

- вовлекать в развитие дошкольного образования региона различные ведомства, общественные институты, частных предпринимателей.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» оказывается содействие гражданам в получении дошкольного образования в негосударственных образовательных организациях. Финансовое обеспечение осуществляется за счет бюджетных средств и предоставляется в размере, соответствующем нормативам финансового обеспечения государственных и муниципальных образовательных дошкольных организаций. А также, впервые дошкольное образование закреплено в качестве одного из уровней образования.

В соответствии с государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы увеличение роли негосударственного сектора в предоставлении услуг дошкольного и дополнительного образования детей» закреплено в качестве одного из направлений развития образования.

Положения Жилищного кодекса Российской Федерации дают возможность организовать группы для детей дошкольного возраста в жилых помещениях (пунктом 2 статьи 17 Жилищного кодекса Российской Федерации установлено, что допускается использование жилого помещения для осуществления профессиональной деятельности или индивидуальной предпринимательской деятельности проживающими в нем на законных основаниях гражданами, если это не нарушает права и законные интересы других граждан, а также требования, которым должно отвечать жилое помещение);

Требования пожарной безопасности позволяют при организации таких групп предъявлять к их противопожарному оснащению нормы, установленные для жилых помещений, а не для дошкольных организаций. К помещениям семейных дошкольных групп и иных групп детей дошкольного возраста малой наполняемости (до 8 детей), размещаемых в жилых домах, предъявляются противопожарные требования как к жилым помещениям жилых домов (пункт 5.2.3 Свода правил СП 4.13130.2013

"Системы противопожарной защиты. Ограничение распространения пожара на объектах защиты. Требования к объектно-планировочным и конструктивным решениям", утвержденного приказом МЧС России от 24 апреля 2013 г. № 288);

– Принят Федеральный закон от 4 июня 2014 г. № 153-ФЗ «О внесении изменения в статью 149 части второй Налогового кодекса Российской Федерации». Указанным Федеральным законом уточняется наименование операции, освобождаемой от обложения налогом на добавленную стоимость. В частности, Федеральным законом устанавливается, что не подлежит налогообложению (освобождается от налогообложения) реализация услуг по присмотру и уходу за детьми в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования.

– Индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность, в том числе в сфере дошкольного образования, приравнены по правам и ответственности к организациям, осуществляющим образовательную деятельность (пункт 20 статьи 2 Федерального закона об образовании). Это означает, что для реализации программы дошкольного образования индивидуальные предприниматели должны будут получить лицензию.

– За юридическими лицами независимо от организационно-правовой формы закреплена возможность осуществлять образовательную деятельность по программам дошкольного образования в качестве дополнительного вида деятельности (пункт 19 статьи 2 Федерального закона об образовании). Это дает возможность предприятиям и организациям создавать корпоративные детские сады для детей своих сотрудников. Кроме того, субъекты малого и среднего предпринимательства могут основной деятельностью указать присмотр и уход за детьми, заявив в качестве дополнительной – реализацию программ дошкольного образования.

Для реализации комплекса мер, направленных на создание дополнительных мест в детских дошкольных организациях, путем развития негосударственных форм дошкольного образования Правительством России помимо необходимой нормативной правовой базы государственной поддержки негосударственных форм дошкольного образования была утверждена модельная программа по развитию негосударственного сектора дошкольного образования, досуга. Эта программа сегодня апробируется в 20-30 регионах в различном виде. Результаты от внедрения модельной программы: - экономия бюджетных средств – 50%-60%; - развитие системы негосударственного дошкольного образования; - привлечение инвестиций в систему дошкольного образования; - развитие государственно-частного партнерства [9].

Основные приоритеты и задачи по развитию частно-государственного партнерства в сфере дошкольного образования в закреплены и в стратегических документах Министерства образования и науки России (Минобрнауки РФ)

Письмо Минобрнауки РФ от 04.02.2011 N 03-66 «О применении механизмов частно-государственного партнерства в сфере образования». Во исполнение поручения Президента РФ от 16.07.2010 г. N Пр-2060 (п. 3) по повышению роли органов исполнительной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления в развитии сети дошкольных образовательных учреждений, а также в соответствии с поручением Правительства РФ от 18 января 2011 г. N ВП-П8-161 по разработке типового проекта по созданию дошкольного учреждения на условиях частно - государственного партнерства Департамент общего образования Минобрнауки России разработал Методические рекомендации по применению частно - государственного партнерства в сфере дошкольного образования (от 08.10.12г. № 08-444), в том числе по использованию концессионных соглашений в дошкольном образовании как механизма частно - государственного партнерства.

В Рекомендациях определены также и возможные формы и механизмы такого партнерства для системы дошкольного образования:

Формы частно - государственного партнерства, ориентированные на выполнение функций управления, такие как: Концессия; Аутсорсинг.

Механизмы: передача функций управления образовательным учреждением управляющим компаниям; создание коммерческой организации (государство и частная компания); создание некоммерческой организации (государство и частная компания); заключение договора простого товарищества (государство и частная компания); соглашение о сотрудничестве /протокол о намерениях; формирование Фондов "Целевого капитала" некоммерческой организации.

Выделены и формы частно-государственного партнерства, ориентированные на участие общественности: попечительские или управляющие советы, в которых участвуют представители субъектов частного сектора. Данный механизм позволяет включить в управление дошкольной образовательной организацией представителей органов государственной власти субъектов РФ, муниципалитетов, благотворителей, бизнеса, общественности (родительского сообщества) [12].

Решение задачи по ликвидации очереди на зачисление детей в дошкольные образовательные организации и обеспечению к 2016 году стопроцентной доступности дошкольного образования (для детей в возрасте от 3 до 7 лет) будет обеспечено за счет строительства современных зданий дошкольных организаций, в том числе с

использованием механизмов частно-государственного партнерства, и развития вариативных форм дошкольного образования (частные, семейные и корпоративные детские сады) [3].

В соответствии с поручением Правительства РФ осуществляется разработка и реализация региональных программ развития дошкольного образования в субъектах РФ для повышения его доступности. Еще в 2012 году Минобрнауки России разработана поэтапная программа ликвидации очередности в дошкольные учреждения. По данным, которые приводит И.М. Реморенко, эта Программа включает два основных направления:

1. Ликвидация очередности за счет развития государственно-муниципальной системы дошкольного образования (на свободных площадках в общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования, за счет организации дополнительных мест в семейных дошкольных группах и группах присмотра и ухода, являющихся структурными подразделениями государственных и муниципальных дошкольных учреждений, возврата в систему ранее переданных зданий детских садов, реконструкции зданий и помещений функционирующих детских садов с увеличением их мощности, строительства новых зданий, в том числе модульных и быстровозводимых).

2. Использование возможностей негосударственного сектора дошкольного образования (меры государственной поддержки НОУ, меры по снятию административных барьеров для развития индивидуального предпринимательства, меры поддержки родителей, дети которых получают дошкольное образование в НОУ) [4, с. 135].

Важными регулирующими документами, значимыми для полноценного развития частно-государственного партнерства, являются:

– Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования». Помимо образовательной деятельности и воспитания, введено понятие «присмотр и уход за детьми», которое включает комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня. Устанавливаются равные условия бюджетного финансирования для государственных, муниципальных и негосударственных дошкольных учреждений и др.

– Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Для обеспечения современного качества дошкольного образования, в том числе и в частных организациях в соответствии с ФЗ разработан ФГОС ДО. Реализация данного стандарта позволит обеспечить равные условия получения качественного дошкольного образования для каждого ребенка вне зависимости от вида дошкольных образовательных организаций, режима его функционирования и формы собственности. Данные нормативные документы определяют основное проектное поле деятельности современного дошкольного образования.

Параллельно с этим Министерством образования совместно с Роспотребнадзором была проведена серьезная работа по исключению из системы санитарно-гигиенических требований в области дошкольного образования излишних или избыточных требований.

Новая редакция санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», утвержденная постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 14 мая 2013 г. № 26 (далее – санитарные правила), снимает многие ограничения для развития частных детских садов. В новой редакции санитарных правил исключены излишне детализированные формулировки, ограничивающие многофункциональное использование различных помещений и территории дошкольных организаций.

Кроме того, утверждены санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы семейных групп, размещенных в жилых помещениях (постановление Главного санитарного врача Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 68 «Об утверждении СанПин 2.4.1.31.47-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в помещениях жилого фонда» (зарегистрировано Минюстом России 3 февраля 2014 г., регистрационный № 31209). Эти санитарные правила устанавливают «облегченные» требования для групп малой наполняемости, организованных в жилых и приспособленных помещениях.

Свою роль играет и тот факт, что принят Федеральный закон от 4 июня 2014 г. № 153-ФЗ «О внесении изменения в статью 149 части второй Налогового кодекса Российской Федерации». Указанным Федеральным законом уточняется наименование

операции, освобождаемой от обложения налогом на добавленную стоимость. В частности, Федеральным законом устанавливается, что не подлежит налогообложению (освобождается от налогообложения) реализация услуг по присмотру и уходу за детьми в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования. Федеральный закон от 4 июня 2014 г. № 153-ФЗ «О внесении изменения в статью 149 части второй Налогового кодекса Российской Федерации».

Финансирование образовательной деятельности имеющих лицензию негосударственных детских садов с 1 января 2014 г. относится к полномочиям субъектов Российской Федерации. Негосударственные организации финансируются в соответствии с нормативами, установленными для государственных и муниципальных дошкольных организаций (подпункт 6 пункта 1 статьи 8 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон об образовании).

В соответствии с Федеральным законом финансовое обеспечение получения дошкольного образования в частных дошкольных образовательных организациях осуществляется органами государственной власти субъектов РФ посредством предоставления субсидий на возмещение затрат, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг).

Во многих субъектах РФ меры по развитию дошкольного образования, включая механизмы ЧГП реализуются в рамках региональных и муниципальных программ, так, как обоснование необходимости развития ЧГП строилось на основе анализа социально-экономического развития, прогноза демографической ситуации и социально-географических аспектов каждой конкретной территории. В регионах РФ решаются проблемы очередности, и каждый определил в своей программе конкретный срок выхода на реализацию поставленной задачи руководством страны. Успешность реализации ЧГП в регионах и муниципалитетах обеспечивается сегодня программными принципами управления.

Анализ опыта регионов Российской Федерации по развитию ЧГП в сфере дошкольного образования выявил значительные региональные различия в подходах к решению этой проблемы.

Так, например, в Чувашии, предполагается создать 890 мест за счет открытия частных детских садов. Планируется ликвидировать очередность в детские сады детей в возрасте от 1,5 до 7 лет – до 1 сентября 2015 года.

В рамках Стратегии развития образования в Республике Татарстан на 2010 – 2015 годы «Жиләчәк» - «Будущее» на основании приказа от 02.09.2011 г. № 4278/11 Минобрнауки РТ учрежден грант на реализацию проектов ЧГП в сфере дошкольного образования.

В Амурской области разработан пакет мер, направленных на построение ЧГП: привлекаемым к оказанию дошкольных образовательных услуг предпринимателям обещают поддержку — выделение земли под строительство частного детского сада, передача имеющегося у предпринимателя строения под муниципальный заказ (оказание образовательных услуг), легализация положения и дополнительные бонусы (консультативная и методическая помощь, решение организационных вопросов).

В рамках долгосрочной целевой программы «Развитие и государственная поддержка малого и среднего предпринимательства Белгородской области на 2011-2013годы» 14 предпринимателей, оказывающих услуги для детей дошкольного возраста, получили гранты на создание собственного дела в размере 300 тыс. руб. на безвозмездной и безвозвратной основе. Во многих муниципальных образованиях созданы консультативные пункты для частных предпринимателей, юридических лиц, желающих оказывать услуги по присмотру и уходу за детьми.

Проект, разработанный в Приморском крае на период 2012-2015 гг. предусматривает комплекс мер по развитию дошкольного образования, в частности, формирование инфраструктуры поддержки частно -государственного партнерства, в том числе:

- финансовой (за счет программ финансирования малого и среднего предпринимательства);
- имущественной (передача муниципальных помещений субъектам малого и среднего предпринимательства под организацию частных детских садов, создание условий для предоставления льгот по арендной плате, установка долгосрочных сроков аренды);
- предоставление компенсационных выплат родителям детей в возрасте 3-7 лет, не посещающих образовательные учреждения.

Анализ материалов и документов органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, а также материалов предоставленных на сайтах АНО "Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов", позволил выявить основные подходы, которые используются в различных субъектах Российской Федерации для поддержки негосударственного сектора дошкольного образования:

- *уменьшение арендных ставок* (или возмещение части арендной платы на государственное и муниципальное имущество, передаваемое в аренду частным образовательным организациям и (или) индивидуальным предпринимателям;
- *предоставление субсидий и (или) грантов, и (или) льготных кредитов* частным поставщикам услуг дошкольного образования на создание групп дошкольного образования, присмотра и ухода;
- *предоставление земли под строительство* частных детских садов;
- *поддержка развития материально-технической базы* частных детских садов;
- *предоставление налоговых льгот* частным образовательным организациям и (или) индивидуальным предпринимателям;
- *возмещение отдельных расходов* частных поставщиков услуг дошкольного образования;
- *методическая, консультационная, юридическая и информационная поддержка* частных поставщиков услуг.

В настоящее время Минобрнауки РФ не только разработаны и направлены в регионы рекомендации по применению механизмов муниципального заказа на услуги дошкольного образования с тем, чтобы сделать его максимально доступным для населения, но и проделаны следующие шаги:

- в пилотных муниципалитетах отработаны модели внедрения ЧГП;
- разработана и утверждена по результатам апробации нормативно - правовая база на региональном уровне, необходимая для масштабного внедрения ЧГП в дошкольном, общем и дополнительном образовании;
- в органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, направлено письмо Минобрнауки России от 29 ноября 2013 г. № 08-1888, содержащее анализ реализуемых в различных субъектах Российской Федерации механизмов *налоговой и имущественной поддержки* негосударственных (частных) детских садов.

Организовано проведение мониторинга внедрения ЧГП в дошкольном, образовании на уровне муниципальных и региональных образовательных систем; на семинарах и конференциях, проведенных как в регионах, так на уровне Минобрнауки, подведены итоги пилотной апробации и внесены корректировки в выбранную модель внедрения ЧГП.

Так, опыт работы по модернизации региональных систем дошкольного образования был представлен 19.06.2013г в Минобрнауки РФ на Всероссийском

совещании руководителей органов исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих управление в сфере образования. Например, опыт использования современных технологий при строительстве, оборудовании и эксплуатации зданий детских садов за счет средств частных инвесторов, с последующим выкупом зданий в муниципальную собственность, представил министр образования и науки Челябинской области А.И.Кузнецов [7].

Министр образования Республики Саха (Якутия) А.С. Владимиров представил опыт привлечения средств международных организаций к развитию сети детских садов в рамках инвестиционного проекта по строительству дошкольных учреждений в республике Саха (Якутия). В рамках Концепции частно - государственного партнерства Правительством Якутии ведется работа по привлечению средств Фонда развития Дальнего Востока и Забайкалья при консультативной помощи Внешэкономбанка для строительства не менее 6 детских садов в городе Якутске. Начато строительство детского сада на 200 мест в рамках муниципально - частного партнерства с помощью кредитной линии Сбербанка. Ожидаемые конечные результаты реализации проекта – 8820 новых детских мест к 2017 году как в городских, так и в сельских условиях [7].

В ряде субъектов РФ есть удачный опыт предоставления помещений для дошкольных учреждений на льготных условиях. Так, например, в г.Москве принято Постановление Правительства Москвы от 11 марта 2013 г. N 145-ПП "Об особенностях передачи в аренду частным образовательным организациям, реализующим основную общеобразовательную программу дошкольного образования, объектов нежилого фонда, находящихся в имущественной казне города Москвы". Частным детским садам предоставляется льгота по арендной плате. Объекты нежилого фонда, находящиеся в имущественной казне города, могут передаваться в аренду сроком на 49 лет частным детским садам по результатам проведения аукционов на право заключения договора аренды. В этом случае арендная плата составляет 1 руб. в год за квадратный метр, если количество мест в образовательном учреждении не менее минимального количества, установленного Департаментом образования, и 80 процентов обучающихся детей в возрасте от 3 до 7 лет зарегистрированы в Москве по месту жительства[10].

Из материалов сайта Минобрнауки РФ следует, что только в 2013 г. более 1 тыс. индивидуальных предпринимателей оказывали услуги в сфере дошкольного образования, а также по присмотру и уходу за детьми дошкольного возраста (гувернерство, семейные клубы, детские центры, домашние детские сады и т.д.).

Данная форма организации присмотра и ухода за детьми широко апробируется в настоящее время в Республике Саха (Якутия).

Большое значение в данном случае имеет отбор индивидуальных предпринимателей, осуществляющих деятельность по присмотру и уходу за детьми. Активная работа с индивидуальными предпринимателями, проявившими желание осуществлять деятельность в сфере присмотра и ухода за детьми, ведется в Хабаровском и Красноярском краях через центры подготовки индивидуальных предпринимателей. Однако, как показывает опыт Красноярского края, более 20% обученных индивидуальных предпринимателей отказываются в ближайшие месяцы после обучения от осуществления деятельности в сфере присмотра и ухода за детьми дошкольного возраста. Перспективным представляется развитие данной формы в ДОО в режиме кратковременного пребывания детей, а также присмотра и ухода за детьми, реализуемыми индивидуальным предпринимателем в жилых или приспособленных помещениях, расположенных в непосредственной близости от ДОО. В Красноярском крае большую поддержку оказывает деятельность Благотворительного фонда попечительства об образовании г. Красноярска [10].

О современном состоянии развития частного - государственного партнерства свидетельствуют материалы регионов, представленные на всероссийских форумах, семинарах, конференциях и др. Так, например, опыт Дальневосточных регионов и муниципалитетов был представлен на заседании Общественной палаты. Вопросы ЧПП были рассмотрены на международной конференции 14-15.05.13г, проводимой Минобрнауки, с участием ГД РФ и Правительства г. Москвы, где был представлен опыт Хабаровского края, Тюменской, Самарской и Челябинской областей, Республик Чувашия, Удмуртия и др.

«Проблема с очередями в детские сады полностью решена в 11 субъектах страны : в Амурской, Владимирской, Вологодской, Мурманской, Новгородской, Оренбургской, Тюменской и Ярославской областях, Чукотском автономном крае ,Москве и Санкт – Петербурге», - доложила Н.В. Третьяк на II Всероссийском съезде работников дошкольного образования « Детство, политика, методология и практика» (20.10.14г. в г.Сочи). Вместе с тем, существует группа регионов, где по оценке Минобрнауки России, проблема очередности к 2016 году решена не будет. К таким регионам относятся республики Адыгея, Бурятия, Ингушетия, Тыва, Чеченская Республика, Омская область.

По каждому региону сегодня составлены планы мероприятий по решению задачи ликвидации очередности в дошкольные образовательные организации. В

соответствии с этими планами будет создано 755 тыс. дополнительных мест для детей в возрасте от 3 до 7 лет. Из них 398 – за счет строительства и реконструкции, а остальные – за счет использования вариативных форм дошкольного образования. Д. Ливанов отметил, что «в целом по стране большое внимание уделяется развитию сферы негосударственного сектора, темп роста увеличения числа которых демонстрирует в последние два года высокую динамику, в том числе в Краснодарском Крае, Ростовской области и др. [8].

С целью реализации региональных программ (дорожных карт) ликвидации очередности на федеральном уровне *созданы финансовые механизмы ликвидации очередности*: бюджетные кредиты, предоставляемые субъектам Российской Федерации с целью строительства и реконструкции зданий дошкольных учреждений; субсидии из федерального бюджета на оснащение дополнительно созданных мест.

В 2013 году в соответствии с постановлениями Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 459 "О порядке предоставления и распределения субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию мероприятий по модернизации региональных систем дошкольного образования в 2013 году" и распоряжением Правительства РФ от 2 июля 2013 г. № 1113-р на реализацию мероприятий по модернизации региональных систем дошкольного образования из федерального бюджета перечислено в бюджеты субъектов РФ 50 млрд. рублей. Размер софинансирования субъектами Российской Федерации составил около 40 млрд. рублей. В органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, направлено письмо Минобрнауки России от 29 ноября 2013 г. № 08-1888, содержащее анализ реализуемых в различных субъектах РФ механизмов налоговой и имущественной поддержки негосударственных (частных) детских садов.

По данным ежемесячного мониторинга, проводимого Роспотребнадзором, за прошедший 2013 год отмечается положительная динамика по увеличению числа дошкольных организаций в целом по Российской Федерации и частных дошкольных организаций в частности, увеличение количества мест в ДОО.

По справедливому замечанию Т.И. Пуденко, «эти цифры соответствуют общей закономерности, сложившейся в настоящее время в Российской Федерации, когда прирост мест в системе дошкольного образования обеспечивается, в основном за счет организации дополнительных групп в действующих ДОУ, групп в иных образовательных учреждениях, чаще всего, в общеобразовательных. Тем не менее, рост количества дошкольных учреждений отмечен даже на фоне проводимой регионами

оптимизации сети образовательных учреждений, при которой происходит объединение дошкольных образовательных учреждений с сокращением числа самостоятельных юридических лиц» [11].

Число частных организаций на 1 января 2014 г. увеличилось более чем на 600 по сравнению с 1 января 2013 г. и составило более 2 тыс. организаций. Количество семейных групп по уходу и присмотру, размещенных в жилых помещениях, на 1 января 2014 г. составило более 20,7 тыс. (на 1 января 2013 г. было около 5,4 тыс. семейных групп), которые посещают почти 240 тыс. детей (на 1 января 2013 г. - 17,7 тыс. детей). В качестве структурного подразделения образовательных организаций сформированы почти 16,5 тыс. семейных групп с числом детей - 223,5 тыс. человек.

По данным Росстата о количестве частных дошкольных образовательных организаций в Российской Федерации установлено, что если в 2011 году в РФ было всего 372 частных детских сада, в них детей - 43 686 человек, то в 2013 году эти цифры составили 549 и 57 072, соответственно.

Система частного предпринимательства в образовании сегодня отражает общественную реакцию на новые тенденции в развитии государства. Рынок образовательных услуг призван удовлетворять не только государственный заказ, который обеспечивается бюджетными ассигнованиями, но и социальный заказ различных групп населения и предприятий. Система частных детских садов мобилизует рынок дошкольных образовательных услуг, создавая здоровую конкуренцию и обеспечивая вариативность выбора потребителей.

Как отмечается в докладе Федеральному Собранию РФ « О реализации государственной политики в сфере образования» О. Голодец (от 16 » октября 20 14 г. № 6929п -П8), значительным достижением в развитии негосударственных форм дошкольного образования в 2014 году стало формирование на региональном уровне нормативной правовой базы.

В то же время, справедливо мнение, что «На этом фоне реализуемые в настоящее время программы развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования выглядят не полными по своим целям и задачам. Проведенный анализ показал, что сейчас в них наблюдается смещение целевых ориентиров в сторону обеспечения доступности, явный дисбаланс между мерами по вводу дополнительных мест и мерами по повышению качества дошкольного образования. Более того, в большинстве проанализированных программ повышение качества дошкольного образования не заявлено ни в виде целевых ориентиров, ни в составе планируемых мероприятий и ожидаемых результатов [11]

В данной связи есть основания предвидеть *управленческие риски* и проблемы, связанные с диспропорциями в доступности различных форм качественного дошкольного образования в условиях его стандартизации.

Таким образом, проведенный анализ российской практики частного - государственного партнерства в сфере дошкольного образования, который сегодня реализуется в регионах, позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Уже сейчас внедряемые механизмы частного - государственного партнерства в дошкольном образовании РФ направлены на:

- долгосрочный характер отношений;
- распределение ответственности;
- распределение рисков;
- объединение ресурсов.

2. Функционирование механизмов частного - государственного партнерства в дошкольном образовании РФ весьма затруднительно из-за проблем правового, экономического и управленческого характера.

3. Развитие частного - государственного партнерства в дошкольном образовании регионов РФ отражает приоритеты государственной политики в сфере образования и позволит:

- решить проблемы общедоступности дошкольного образования;
- способствовать совершенствованию качества предоставляемых услуг;
- расширить возможности для родителей (законных представителей) выбора образовательной организации, независимо от формы собственности;
- обеспечить инвестиционную привлекательность сферы дошкольного образования для представителей бизнес-сообщества, индивидуальных предпринимателей;
- снизить инвестиционные риски вложений в сферу дошкольного образования.

Список литературы

1. Доступ к образованию: оценка ситуации в России // Народное образование. 2013. № 7. С.11-17;
2. <http://council.gov.ru/press-center/news/31187/>;
3. <http://council.gov.ru/activity/activities/roundtables/40343/>;
4. Образование в России: [информационно-аналитическое издание]: федер. справ. Т. 9. – М.: Центр стратегич. партнерства, 2013. – 464 с.
5. Там же

6. <http://council.gov.ru/press-center/news/31187/>
7. Опыт работы по модернизации региональных систем дошкольного образования // Вестник образования России ,2013г № 4 с.30-37
8. Хроника, события, комментарии// Вестник образования России, 2014, № 21 с.11-14
9. Шилкина М. «Современное негосударственное дошкольное образование: возможности и результаты» 30 сентября 2013 <http://www.myshared.ru/slide/496981/>
10. <http://portamur.ru/news/detail/121401/>
11. Пуденко, Т.И. Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа [Электронный ресурс]/ Т.И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика (электронный журнал). – 2013, № 2. - Режим доступа: [www. iuoga.ru](http://www.iuoga.ru).
12. Вариативные формы обеспечение доступности качественного дошкольного образования [Электронный ресурс]/Т.Н. Богуславская// Управление образованием: теория и практика (электронный журнал). – 2013, № 4 - Режим доступа: [www. iuoga.ru](http://www.iuoga.ru).
13. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153646/ © Консультант Плюс, 1992-2014

УДК: 378.1

ИНФОРМАЦИОННАЯ АСИММЕТРИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Цветков В.Я., д.т.н., профессор, МГТУ МИРЭА, E-mail: cvj2@list.ru, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности информационной асимметрии, в сфере образования. Описаны виды асимметрии: по информированности, по информационному обмену, по информационному взаимодействию, по информационной ситуации. Определено понятие информированности. Даны качественные и количественные методы оценки асимметрии. Показаны примеры возникновения асимметрии в образовании и негативные последствия ее появления. Даны рекомендации по ее устранению.

Ключевые слова: информация, образование, информационная асимметрия; информационная ситуация, информационное взаимодействие.

INFORMATION ASYMMETRY IN EDUCATION

Tsvetkov V.Ya., D.Sc.(Tech), Prof., MSTU MIREA, E-mail: cvj2@list.ru, Moscow, Russia,

Abstract. The article discusses the features of the information asymmetry in the field of education. Describes the types of asymmetry in knowledge, on information exchange, on information interaction, information on the situation. Defined the concept of awareness. Are qualitative and quantitative methods of evaluation of asymmetry. Shows examples of the emergence of asymmetry in education and the negative consequences of its occurrence. Recommendations for troubleshooting.

Keywords: information, education, information asymmetry; information situation, communication

Введение. Информационная асимметрия это такая информационная ситуация, когда один из участников информационного взаимодействия или состояния располагает более качественной информацией или более полезной, чем другой. Исследованием информационной асимметрии занимался Джордж Акерлоф, что принесло ему Нобелевскую премию 2001 г. Следствием информационной асимметрии является тенденция ухудшения качества товара на рынке, которая получила название *неблагоприятный отбор* (*Adverse selection*) [1]. Это явление также существует в сфере образования [2] Информационная асимметрия имеет свою специфику в разных сферах и странах.

Основная часть. Первоначально Дж. Акерлоф рассматривал информационную асимметрию как следствие неодинаковой информированности взаимодействующих субъектов. Впоследствии он развил ее применительно к более широкой форме неравенства, такой как расовое неравенство, неравенство в трудоустройстве по половому признаку и пр. При дальнейшем анализе будем использовать понятия «информационное состояние» и «состояние». Информационное состояние это характеристика, описывающая количество и

качество информационных ресурсов, которыми располагает объект или субъект. Хотя в дальнейшем будем употреблять для сокращения термин «информация», но при анализе асимметрии он будет обозначать информационные ресурсы. Неравенство информационных состояний и означает наличие информационной асимметрии.

При анализе информационной асимметрии будем рассматривать информационную ситуацию, в которой она может появиться. Информационные ситуации в аспекте динамики разделяют на статические и динамические [3]. При рассмотрении статической информационной ситуации возможно неравенство по информационному состоянию. Можно упрощенно обозначить информационную асимметрию знаком «неравенство».

Бинарное отношение вида

$$A(I) > B(I) \text{ или } A(I) < B(I) \quad (1)$$

Определяет информационную асимметрию между обозначенными объектами или субъектами по информированности (I). Такая информационная асимметрия будет называться информационной «асимметрией по информированности». Эта величина характеризует статическое состояние или статическую информационную ситуацию. Поэтому такая асимметрия называется атрибутивной, поскольку характеризует отдельное свойство такой ситуации. Информированность определим как обладание полезной и качественной информацией, необходимой для достижения поставленных целей. Определим коэффициент информированности K_I как

$$K_I = I_F / I_T \quad (2)$$

Где I_T – количество информации, необходимое для достижения цели, I_F - количество информации которым фактически обладает объект или субъект. Этот коэффициент напоминает известную формулу академика Харкевича. Следует также оговорить, что под количеством информации в данном случае понимаем содержательную составляющую, а не объем как у К.Э. Шеннона.

Возможна асимметрия, которая возникает в ходе поступления информационных потоков к разным объектам. Такая ситуация имеет место при динамической информационной ситуации, которая характеризуется наличием разных источников информации и потоками разной интенсивности и качества. Эту информационную ситуацию можно назвать потоковой. Информационные потоки разной интенсивности и качества изменяют информационные позиции объектов.

$$F_{S1} \rightarrow I_B > F_{S2} \rightarrow I_A \quad (3)$$

Такой процесс интерпретируется следующим образом. Суммарный информационный поток F_{S1} , направленный к В, превосходит суммарный информационный поток F_{S2} , направленный к А. Такая информационная асимметрия будет называться информационной

«асимметрией по потокам» или информационной «асимметрией по информированию». Эта асимметрия является процессуальной. Определим относительный коэффициент информационного потока K_{FB} к источнику В как

$$K_{FB} = F_{S1} / (F_{S1} + F_{S2}) \quad (4)$$

Определим относительный коэффициент информационного потока K_{FA} к источнику А как

$$K_{FA} = F_{S2} / (F_{S1} + F_{S2}) \quad (5)$$

Простейшим примером потоковой асимметрии может служить ситуация, при которой в одном учебном заведении используют классический метод обучения (аудиоканал), а в другом аудиоканал, мультимедийное обучение и активное виртуальное обучение.

Частным случаем потоковой асимметрии может служить ситуация связанная с информационным обменом между двумя объектами (образовательные организации) или субъектами (дискуссия, защита диссертации). Эта ситуация рассматривается как динамическая информационная ситуация, которая возникает при наличии взаимно разнонаправленных информационных потоков. Эти потоки выполняют пассивную роль информирования объекта, к которому направлены. Эту информационную ситуацию можно назвать обменнопотоковой. Информационный обмен изменяет количество информации объектов.

$$F_A: I_A \rightarrow I_B > F_B: I_B \rightarrow I_A \quad (6)$$

Такой процесс интерпретируется следующим образом. Информационный поток F_A , по направлению от А к В, превосходит информационный поток F_B по направлению от В к А. Такая информационная асимметрия будет называться информационной «асимметрией по потокам обмена» или информационной «асимметрией по взаимному информированию». Эта асимметрия является процессуальной.

Определим коэффициент информационного обмена K_{AEXC} от источника А к источнику В как

$$K_{AEXC} = F_A / (F_B + F_A) \quad (7)$$

В противоположную сторону

$$K_{BEXC} = F_B / (F_B + F_A) \quad (8)$$

Здесь F_A – интенсивность потока от А к В, F_B - интенсивность потока от В к А. Коэффициенты K_{AEXC} и K_{BEXC} можно сравнивать между собой. Они нормированы от 0 до 1.

Примером такой информационной ситуации может служить обмен книжными фондами между библиотеками разных вузов.

Потоковая информационная ситуация меняет информированность объекта и может привести к асимметрии. Не всякая информационная потоковая ситуация приводит к

информационной асимметрии по информированности. Например, при наличии семантического разрыва [4] направление потока может либо устранять его, либо увеличивать. Следовательно информационная потоковая ситуация может служить средством уменьшения асимметрии. Именно такая потоковая ситуация существует в образовании при передаче информации от преподавателя к учащемуся.

Возможна асимметрия, которая возникает в ходе информационного взаимодействия [5]. Информационная ситуация в этом случае характеризуется активностью информационных потоков которые направлены на изменение состояния противоположной стороны. Она называется информационной ситуацией взаимодействия. Взаимодействие в отличие от обмена является активным процессом. Оно заключается в воздействии на объект с целью изменения его общего состояния.

$$\text{Int}_A: I_A \rightarrow I_B > \text{Int}_B: I_B \rightarrow I_A \quad (9)$$

Такой процесс интерпретируется следующим образом. Информационное воздействие Int_A субъекта или объекта А, превосходит информационное воздействие Int_B субъекта или объекта В. Такая информационная асимметрия будет называться информационной «асимметрией по взаимодействию». Эта асимметрия является процессуальной. Сама по себе информационная ситуация по взаимодействию может быть сбалансированной и не приводить к асимметрии. В этом случае говорят о информационной согласованности или информационном соответствии объектов А и В [6].

Определим коэффициент информационного взаимодействия K_{INT} от источника А к источнику В как

$$K_{\text{INT}} = \text{Int}_A / (\text{Int}_A + \text{Int}_B) \quad (10)$$

Более общей является ситуация информационного воздействия, при которой разные объекты независимо воздействуют на А и В, что приводит к изменению их информационного состояния. Эта модель асимметрии, при односторонних внешних воздействиях (E_{xA}) на объекты с целью изменения их состояний, имеет следующий вид.

$$E_{xA_1} \rightarrow I_B > E_{xA_2} \rightarrow I_A \quad (11)$$

Выражение (11) интерпретируется так: внешнее информационное воздействие E_{xA_1} на объект В создает его информированность I_B и превосходит внешнее информационное воздействие E_{xA_2} на объект А.

Определим коэффициент относительного информационного воздействия K_{A_A} на объект А как

$$K_{A_A} = E_{xA_2} / (E_{xA_2} + E_{xA_1}) \quad (12)$$

Определим коэффициент относительного информационного воздействия K_{B_A} на объект В как

$$KB_A = ExA_1 / (ExA_2 + ExA_1) \quad (13)$$

Возможна асимметрия, которая возникает в ходе ситуационного анализа. Допустим объект А находится в ситуации S_1 , которая характеризуется набором параметров P_1 . Объект В находится в ситуации S_2 , которая характеризуется набором параметров P_2 . Используя теорию предпочтений [7] или иной критерий [8] можно прийти к выводу, что P_1 предпочтительнее P_2 ,

$$P_1 \Rightarrow P_2 \quad (14)$$

следовательно S_1 предпочтительнее S_2 , что влечет наличие асимметрии в ситуации между А и В. Такая информационная ситуация также является статической и называется обобщенной информационной параметрической ситуацией. Обобщенной она называется потому, что отдельные параметры могут характеризовать динамику. Поэтому такая информационная ситуация может называться квазидинамической.

Такая информационная асимметрия будет называться информационной «асимметрией по ситуации». Эта асимметрия является субстанциональной.

Следует отметить, что выражения (1), (3), (6), (9), (11), (14) основаны на качественно – количественных оценках. Они требуют экспертных оценок. Выражения (2), (4), (5), (7), (8), (10), (12), (13) используют количественные меры, что дает возможность получения объективной оценки.

В работе [9] выделены две причины асимметрии применительно к образованию по информированности и по информационной ситуации. В асимметрию по ситуации вкладывается несколько иная трактовка, чем в данной работе. Но идея близка - оценка ситуации по параметрам.

Для того чтобы оценить влияние информационной асимметрии на качество образования необходимо принять во внимание наличие двух видов качества в вузе [10]: внутреннего (нормативного) и внешнего (рыночного).

Нормативное качество определяется совокупностью требований, которые выдвигает национальная система образования, для того чтобы знания, получаемые на основе образовательных услуг, обеспечивали возможность удовлетворять минимальные потребности потребителей. Это качество определяется *мерой соответствия учебным нормативам*, принятым в данной стране и вузе. Оно оценивается в период обучения.

Эта характеристика качества имеет статистический характер, поскольку не учитывает изменение требований рынка труда, интеллектуальный капитал вуза, бренд вуза и личные способности обучаемого.

Рыночное качество определяется совокупностью требований, которые выдвигает национальный и международный рынок труда. Оно определяется на основе сравнения

между выпускниками вузов и по этой причине его называют "сравнительное качество" [10].

Это качество определяется *мерой конкурентоспособности* специалистов на рынке труда и их сравнительной активностью в профессиональной деятельности и карьерном росте [11]. Эта характеристика качества имеет и статистический, и индивидуальный характер. Оно оценивается после периода обучения. Это качество определяется результатом применения полученных знаний и квалификации специалиста для продвижения в служебной и карьерной деятельности и его личными качествами как специалиста и личности. Наличие информационной асимметрии между этими видами качества является характеристикой негативной ситуации в образовании.

Информационная асимметрия «по информированности» возникает у лиц, собирающихся поступать в вуз. Причина такой асимметрии в недостаточной информированности о данном вузе. Этот тип асимметрии устраняется днем «открытых дверей», наличием у вуза собственного портала и маркетингом образовательных услуг [15]. При этом на портале должна быть информация:

1. Об особенностях и характере обучения в вузе.
2. О наличии научных или технологических школ и традиций вуза
3. О трудоустройстве и карьерах наиболее успешных выпускников.

Если последняя информация отсутствует, то данный вуз можно рассматривать чаще всего как непрестижный или как вуз, искусственно создающий асимметрию. Существенным для вузов является тип информационной асимметрии, которое Дж. Аккерлоф называет «Проблемой царя Соломона». Это состояние асимметрии, при которой менее квалифицированный руководитель пытается оценить работу квалифицированного специалиста. В этом случае имеет место попытка создать только нормативный контроль за деятельностью преподавателей. При этом руководитель выносит суждение о работе квалифицированных специалистов не по их достижениям, а по степени соответствия или несоответствия отдельных формальных параметров из работы.

Борьбой с такой асимметрией является создание «портфолио», в которой отражается вся деятельность преподавателя. Развитием этой асимметрии является неравномерная нагрузка преподавателей разной квалификации различными неоплачиваемыми работами. Как правило, квалифицированный преподаватель лучше составит рабочую программу или учебный план. Поэтому ему безо всякой оплаты поручают больше таких работ, пользоваться плодами которых будут менее квалифицированные сотрудники.

Эта асимметрия «по ситуации» приводит к асимметрии в мотивациях сотрудников. Квалифицированные преподаватели не заинтересованы делать качественные пособия и

планы, поскольку их все равно используют другие без какой либо компенсации затраченного труда. Менее квалифицированные преподаватели не заинтересованы в создании качественных пособий и иных методических работ, поскольку им проще все переписать у других. В результате возникает классическая ситуация «неблагоприятного отбора» [1], которая ухудшает качество методических материалов и в итоге качество образования.

Борьбой с такой асимметрией является материальная оценка руководством не только количества, но и качества методических работ в вузе. Для оценки необходимо привлечение экспертов сторонних организаций. В качестве механики распределения вознаграждения можно использовать коэффициент трудового участия

Еще одним видом такой же «Проблемы царя Соломона» является оценка студентами преподавателя. Есть вузы, в которых студенты ставят оценки преподавателям не в аспекте их профессиональной деятельности, а на основе личных симпатий. Можно вспомнить опыт преподавания Л.Д. Ландау, который в Харьковском университете поставил 183 двойки по квантовой механике. Студент - не специалист, и он не в состоянии оценить профессиональную деятельность специалиста.

Очевидно, что качество образования определяется наличием кадрового состава и его внутренним распределением и мотивацией преподавателей. Часто имеет место асимметрия «по ситуации» между факультетами, обусловленная интересами факультетов, которые идут в разрез с общими интересами вуза. Эта асимметрия обусловлена существующей в вузах практикой закрепления дисциплин по факультетам и кафедрам безотносительно к наличию и динамике преподавательских кадров.

В свою очередь эта асимметрия приводит к асимметрии в подготовке студентов. На разных потоках один и тот же предмет читают разные преподаватели, имеющие существенно различную квалификацию в данной области. В результате эта асимметрия «по ситуации» переносится на подготовку студентов и создает асимметрию «по информированности». Студенты, прошедшие один предмет у преподавателей разной квалификации, имеют существенно разный уровень знаний. Как правило, эта асимметрия скрывается за формальными оценками, которые слабый преподаватель завышает, а требовательный ставит объективно. Борьба с такой асимметрией – независимое тестирование третьими лицами знаний студентов.

К асимметрии «по ситуации» относятся многочисленные нарушения авторских прав, практикуемые в Российских вузах. Простейшее нарушение обусловлено отсутствием контроля за материалами в методических указаниях и учебных пособиях выпускаемых преподавателями вуза. Это имеет место как внутри вуза, так и между вузами. Молодые

преподаватели, часто переписывают фрагменты работ своих старших коллег и компилируют свое пособие по материалам чужих. Устранение такой асимметрии возможно путем создания специального органа или службы в вузе по контролю за авторскими правами. Устранение такой асимметрии возможно за счет применения методов исследования мотиваций, например коррелятивного метода [12].

Информационная асимметрия может возникать при неодинаковой трактовке преподавателями понятий, терминов и введения новых понятий [13]. Она может быть обусловлена нарушением терминологических отношений [14] в семантическом поле понятий. Эта асимметрия устраняется применением стандартизованных терминов и понятий.

Информационная асимметрия может возникать при наборе студентов в вуз. Она обусловлена недостаточной информированностью выпускников школ о содержании обучения в данном вузе. Такая асимметрия устраняется за счет маркетинга образовательных услуг [15]

Заключение. Информационная асимметрия может быть характеристикой ситуации или информационного состояния при сравнении с чем-то иным. Информационная асимметрия может быть естественной и искусственной. Естественная информационная асимметрия характерна для всех учащихся. При поступлении на учебу они находятся в состоянии информационной асимметрии между знаниями, необходимыми для профессиональной деятельности и теми, которые они имеют. Потокное действие и информационное взаимодействие между преподавателем и учеником устраняет эту асимметрию. В этом случае осознание асимметрии мотивирует субъект к ее устранению. В других случаях информационная асимметрия в образовании играет негативную роль. Например, асимметрия в уровне первоначальной подготовки студентов одной специальности и группы требует от преподавателя дополнительных усилий по ее устранению и выравниванию уровня подготовки студентов. В целом информационная асимметрия устраняется мерами стимулирующего характера.

Список литературы

1. Greenwald B. C. Adverse selection in the labour market //The Review of Economic Studies. – 1986. – Т. 53. – №. 3. – p.325-347.
2. Кулагин В.П. Качество образовательных услуг и «ухудшающий отбор» / в сб. Математические методы и модели анализа и прогнозирования развития социально-экономических процессов черноморского побережья Болгарии: Материалы Международной научно-практической конференции – Поморие, Болгария: 2012. с20-24

3. Цветков В.Я., Шорыгин С.М. Динамическая информационная ситуация преодоления противоракетной обороны // Вестник МГТУ МИРЭА «MSTU MIREA HERALD» 2014 - № 3 (4) - с. 85-100
4. V. Ya. Tsvetkov. Information Interaction as a Mechanism of Semantic Gap Elimination // European Researcher, 2013, Vol.(45), № 4-1, p.782- 786.
5. Shedroff N. Information interaction design: A unified field theory of design //Information design. – 1999. – p.267-292.
6. Mikkelsen G., Aasly J. Concordance of information in parallel electronic and paper based patient records //International journal of medical informatics. – 2001. – Т. 63. – №. 3. – p.123-131.
7. Цветков В.Я. Основы теории предпочтений.- М.: Макс Пресс 2004 - 48с.
8. Саати Т. Принятие решений //Метод анализа иерархий. М.: Радио и связь. – 1993. – 298с.
9. Оболяева Н.М. Устранение информационной асимметрии как инструмент повышения качества образования // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2012. – №6. – с. 123 – 124.
10. Сахарчук Е. И. Внутривузовская система управления качеством: опыт реализации / сб. Межд. науч.-практ. конф. Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров:Минск, 6-7 июня 2007 г. – Мн.: БГУ, 2007. –с.86-89.
11. Цветков В.Я., Пушкарева К.А. Компетенции и конкурентоспособность персонала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010.- №1 . - с. 85-86.
12. Цветков В.Я., Оболяева Н.М. Использование коррелятивного подхода для управления персоналом учебного заведения // Дистанционное и виртуальное обучение. - №8 (50). – 2011. - с.4- 9.
13. Савиных В.П. О терминологии в области геодезии // Международный научно-технический и производственный журнал «НАУКИ О ЗЕМЛЕ». - №4-2012.- с34-36.
14. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Цветков В. Я. Терминологические отношения // Фундаментальные исследования. -2009. - № 5. - с.146- 148.
15. Савиных В.П., Цветков В.Я. Маркетинг образовательных услуг//Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. -2007. -№ 4. -с.169-176.

УДК 371; 373;377;37.01;37.06

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АНАЛИЗА. ЧАСТЬ 1.

Цирульников А.М., д.пед.н., член-корр. РАО, Институт управления образованием РАО, E-mail: atsirulnik@mail.ru, Москва, Россия.

Аннотация. Раскрывается методология и аналитический инструментарий социокультурной модернизации образования, метод анализа социокультурных ситуаций (СКС), который используется при разработке стратегий и моделей развития школьного и других видов образования в районах и населенных пунктах. Выявлены четыре классических типа СКС и описан ряд промежуточных, сложных, комплексных СКС. Рассмотрены ситуации статистические и динамические, механизмы перехода от ситуаций одного типа к другим. Раскрыта структура социокультурной ситуации, ее «ядерно-периферийная» модель и способы ее использования в практике управления.

Ключевые слова. Социокультурная модернизация образования, социокультурный подход, территориально-региональная образовательная система, социокультурный анализ, типы социокультурных ситуаций школы, стратегии и модели развития, институты социокультурного анализа, проектирования и поддержки инновационных процессов в образовании.

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS. METHODOLOGY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ANALYSIS. PART 1.

Tsirulnikov A.M., D.Sc.(Pedag), Member-corr. of RAE, Institute of management in education, E-mail: atsirulnik@mail.ru, RAE, Moscow. Russia.

Abstract. Disclosed methodology and analytical tools sociocultural modernizing education, the method of analysis of socio-cultural situations (SCS), which IP uses when developing strategies and models for development of school and other types of education in the districts and villages. Identified four classic types of SCS and described a number of intermediate, complex SCS. Considered the situation of the static and dynamic mechanisms of the transition from situations one type to another. Revealed the structure of the socio-cultural situation, its "nuclear-peripheral" model and how it can be used in the practice of management.

Key words. Socio-cultural modernization of education, socio-cultural under-run, territorial and regional educational system, social and cultural analysis, the types of social and cultural situations of the school, strategies and development models, institutions, co-ciocultural analysis, design and support of innovative processes on the education.

В последние годы все большее распространение получает концепция социокультурной модернизации образования (1;2;6;8;9;12;17;18;20), ее основные характеристики приведены в (18).

В основе социокультурной модернизации лежит иной по сравнению с традиционным технократическим взгляд на образование, при котором казавшееся второстепенным (территориально-географические, культурные, этнорегиональные особенности, местный опыт) становится существенным. Суть социокультурного подхода в признании социокультурного измерения не дополнительной, а одной из основных, фундаментальных характеристик образовательных процессов.

С позиций данного подхода система образования и осуществляемые в ней изменения исследуются в сложном взаимодействии социума и культуры, их динамике и историческом развитии. Социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как реальная жизненная ткань, в которой протекает образовательный процесс, как необходимое измерение, придающее управленческим решениям объемность жизненных реалий.

Важнейшее значение приобретают этнорегиональные факторы, которые являются не просто составляющей системы образования, а определяют его сущность, выражаются в целях и содержании образования, его философии и технологии, а в плане системы — ее построении и организации, укладе, типах школ — все это не только варьируется в национальных, этнорегиональных координатах, но произрастает из этнорегионального.

Инновации и модернизации в образовании оказываются продуктивными только при условии, если проектируются и осуществляются в контексте социокультурной действительности.

Социокультурная модернизация предстает модернизацией не технократических технологий, а, в первую очередь, ценностей, социальной организации и форм культуры.

Меняются ориентиры модернизации: не упрощенность и унификация, а сложность и разнообразие образовательной практики; опора на уже существующее, местный опыт, вместо утопического проектирования всеобщего социального порядка; самоорганизация и саморазвитие школ.

Происходят качественные трансформации: от ведомственной системы к общественной сфере деятельности, от ограниченных учебных задач — к использованию образования как инструмента решения жизненных проблем сообществ.

Социокультурная модернизация проходит в пространстве равноправного диалога отечественного и мирового опыта, центра и регионов, традиций и инноваций и представляет собой качественное общецивилизационное преобразование системы образования на национальной основе.

Сегодня уже можно говорить об оформившихся в практике гуманитарных механизмах и инструментарии социокультурной модернизации, в частности, пяти типах технологий: методе анализа социокультурной ситуации; технологии социокультурного проектирования в образовании; технологии образовательной сети; образовательной экспедиции, образовательной ярмарке, каждая из которых требует описания и освещения.

В данной статье мы раскроем основное содержание и результаты использования одной из этих технологий – метода социокультурных ситуаций, который выступает современным инструментарием социокультурного анализа в образовании.

1. История возникновения метода

Метод социокультурных ситуаций(СКС) используется в практике как средство углубленного анализа состояния школьного и других видов образования, проектирования его развития в территориях. Данный метод получил некоторое распространение в ряде районов страны, но особенно активно и широко – в республике Саха (Якутия).

Несколько слов об истории возникновения данного метода. В 80-е гг., разрабатывая теорию и методику вариативной организации образования в сельской местности, мы ввели ряд социокультурных характеристик организации образования, в числе которых были выделены «культуросообразность», «укладосообразность» и «жизнеспособность» школы. В ходе историко-педагогического исследования организации школьного образования был проведен сравнительный анализ жизнеспособности разных типов школы с точки зрения длительности их существования и развития. Такой анализ, например, показывает, что созданная самими крестьянами школа элементарной крестьянской грамоты существовала более 200 лет, школа политссыльных – 100 лет, земская школа – около 50 лет, а образцовые училища Министерства народного просвещения, несмотря на значительные финансово-материальные, кадровые и прочие вложения, почему-то оказывались весьма не устойчивыми, не жизнеспособными образованиями (срок их существования после очередной «реанимации» оказывался не более 10-15 лет). Возникал естественный вопрос: почему? Какими факторами обуславливается жизнеспособность школы, и каким образом учитывать их при выборе и формировании того или иного варианта организации школьного образования в конкретных, местных условиях. Оказалось, что решенная в свое время российскими крестьянами задача, создавшими жизнеспособную школу грамоты, - является деятельностью «высшего пилотажа», сложной проблемой, требующей многофакторного анализа.

Анализ материалов полевых исследований, проведенных нами в 80-е, начале 90-х гг. в разных районах страны, позволил выявить и систематизировать условия и факторы вариативной организации образования в сельской местности. Было установлено и описано порядка 20 социально-экономических, социально-образовательных и организационно-педагогических факторов, которые приобретали разные значения, в зависимости от конкретных задач, уровня организации, и задавали проблемное поле анализа, сферу принятия решений, связанных с развитием школьного образования.

Один из этих факторов («тип социокультурной ситуации»), который поначалу мы рассматривали в качестве примера, иллюстрирующего общий подход, постепенно, по разным причинам приобретал доминирующее значение, обогащался новым содержанием в процессе аналитической и проектной деятельности, вызывал почему-то наибольший интерес педагогов-практиков, и в итоге, привел к созданию специального метода.

Ниже мы раскроем его основные составляющие и логику использования.

2. Исследование типов социокультурных ситуаций и определение стратегии развития образования

В исследовании мы зафиксировали несколько уровней социокультурных ситуаций, от поселкового до регионального¹.

Социокультурные ситуации школы в данной местности

В общем виде тип социокультурной ситуации может быть представлен как комбинация двух основных параметров: локальной культурно-исторической традиции (КИТ) и уровня развития современного социокультурного фона (СКФ). Выделяются четыре основные типа социокультурных ситуаций конкретной местности(населенного пункта):

КИТ(+), СКФ(+) - сохранились культурно-исторические традиции, относительно высок уровень современного социокультурного фона (ситуация «школа в культурном центре»).

КИТ(+), СКФ(-) - сохранились культурно-исторические традиции, но уровень современного социокультурного фона низок(ситуация «школа в бывшем очаге культуры»).

КИТ(-), СКФ(+) - культурно-исторические традиции отсутствуют, но уровень современного социокультурного фона относительно высок (ситуация «школа в потенциальном очаге культуры»).

¹ Наряду с нашими многолетними работами, в данной области следует отметить и труды других исследователей, в частности, В.С.Собкина и его коллег(15;16)

КИТ(-), СКФ(-) - культурно-исторические традиции и современный социокультурный фон отсутствуют (ситуация «школа в культурной пустыне»).

Многочисленные зондажные и экспедиционные исследования, проектная практика в регионах показали, что данная типология помогает не только диагностировать типичные ситуации, в которых находятся школы и территориальные системы образования, но разрабатывать и реализовывать наиболее целесообразные вариативные образовательные стратегии и модели их развития.

Ситуация «школа в культурном центре». Суть ситуации состоит в том, что основные социокультурные функции выполняет среда. Школа (система образовательных учреждений) опирается на нее в своих образовательных программах, но у нее нет необходимости - в организационно-педагогическом смысле - самой становиться центром (комплексом). Однако появляется возможность более углубленного решения собственно образовательных, школьных задач - общего образования, индивидуального обучения, выявления и развития способностей детей.

В недавнем прошлом ситуация «школа в культурном центре», в особенности, в сельских районах, встречалась редко. В советское время она фиксировалась в развитых поселках и районах Прибалтики, поселениях типа академгородов и пр. В 90-е гг. складывание этого типа ситуации имело место в некоторых южных районах страны, в условиях возрождения культурно-исторических традиций (казачество и др.), миграции в село (беженцы, вынужденные переселенцы) квалифицированных, образованных горожан и осуществления территориально-региональных программ, ведущих к изменению социокультурного фона в районе.

Подчеркнем, что ситуация «школа в культурном центре» характерна не обязательно для административных центров и столиц (она отсутствует в московском «спальном районе»). Но такой тип ситуации мы встречаем, например, в так называемых, «историко-культурных» улусах (районах) и населенных пунктах Якутии - со сложившимися историко-культурными традициями и развитым социокультурным фоном. Например, Татта для Якутии – по сути, то же, что для России - Ясная Поляна: колыбель культуры, родина выдающихся общественных деятелей, писателей, сказителей-олонхосутов народа Саха, место политической ссылки русских ученых и учителей, много сделавших для развития образования в крае. Это выражается в определенной культурно-исторической традиции. С другой стороны, современная Татта – один из центров образовательных инноваций в республике, здесь сосредоточено наибольшее число региональных и федеральных экспериментальных площадок, формируются сетевые проекты,

новые технологии. Тем самым, Таттинский район в целом оказывается своеобразным культурно-образовательным центром, и в этой ситуации конкретная сельская школа, даже маленькая, удаленная от райцентра, имеет совершенно другие возможности и стратегии развития², нежели школы районов, где подобная ситуация отсутствует.

Ситуация «школа в бывшем очаге культуры» характерна для маленьких, некогда процветавших городков, бывших райцентров и центральных усадеб в сельской местности, в прошлом больших селений.

В рассматриваемой ситуации культурно-исторические традиции еще живы, история местности, культуры, образования порой уникальны, но современный социокультурный фон крайне беден, реальная среда школы – жестка и деструктивна. Яркий пример – село Помоздино Усть-Куломского района республики Коми. В Помоздинской средней школе хранится летопись села (начиная с 1671года), в которой зафиксированы важнейшие события сельской жизни, включая появление первых учителей. Удивительна история села Помоздино. В 20-е гг. из него вышли едва ли не все основоположники современной культуры Коми: первые писатели, композиторы, народные артисты, полярные исследователи, сотни замечательных учителей. Традиции народной школы поддерживаются и ныне. Однако при исследовании этой школы в середине 80-х гг. было зафиксировано, что ее реальной средой являлись: уничтожающий тайгу леспромхоз, разваленный колхоз, массовое пьянство населения - «социокультурный фон», к сожалению, характерный для многих населенных пунктов страны.

В Якутии подобного типа ситуации фиксируются в северных улусах, которые можно назвать «бывшими промышленными зонами» (около 25% районов республики). Районы представляют собой сложное, противоречивое явление. Бывшие зоны ГУЛАГа. Бывшие промзоны с остановленным производством, разрушенной инфраструктурой(таков, например, райцентр Батагай и некоторые другие поселки Верхоянского улуса). В то же время в районе существует ряд населенных пунктов с глубокими культурными традициями(Верхоянск, получивший статус малочисленного города еще во времена Александра I, села Адыачыы, Боруулах, Столбы и некоторые другие населенные пункты). Однако общий социокультурный фон остается деструктивным и разрушительным.

В ситуациях подобного типа просматривается ряд образовательных стратегий.

² Например, ежегодно затапливаемая весенним половодьем маленькая сельская Хара-Алданская школа делает прорыв в области индивидуально-ориентированного обучения путем формирования сообщества, в котором образовательные процессы протекают в условиях сетевого взаимодействия, кооперации и

Одна состоит в том, что школа пытается поддержать, сохранить угасающие традиции, противостоять деструктивной действительности. Практика показывает, что при этом проблемы смягчаются, но, в конечном счете, не разрешаются. Происходит отсрочка культурной, духовной деградации.

Другая культурно-образовательная стратегия - сохраняя и поддерживая традиции, менять сам характер социокультурного фона. Решить эту проблему одна школа не в состоянии. Это задача уровня территориально-региональных программ, использования сетевых, сферных(межотраслевых, общественно-государственных) форм организации образования, взаимодействия разных социальных институтов и общественных практик.

Ситуация «потенциального очага культуры». В этой ситуации традиции практически отсутствуют, но современный социокультурный фон достаточно высок. Такая картина характерна для некоторых групп поселков-новоселов(типа академгородков), технополисов(технологических деревень), фермерских поселений. Исторически ситуация имела место при освоении новых земель во времена ранней Америки, в первых израильских сельскохозяйственных коммунах-киббуцах, при освоении нидерландских «полдеров» (осушаемых участков моря) после второй мировой войны, а в России – при переселении русских крестьян в Западную Сибирь во времена столыпинской реформы.

В подобной ситуации находятся многие российские деревни, некоторые из которых уже сегодня, и еще больше в будущем - придется возрождать, осваивать заново.

Опыт показывает, что инициаторами перемен могут выступать разные силы: местные предприниматели, агрошкола и т.д. В одном случае логика развития ситуации идет от хозяйственно-экономической инициативы к культурно-образовательной, в другом – напротив, но общим является взаимодействие и взаимная поддержка социально-экономических и образовательных инициатив, формирование своеобразных «микро-проектов роста», стимулирующих складывание нового типа социокультурной ситуации.

В ситуации «школа в потенциальном очаге культуры» сама жизненная нужда заставляет людей вступать в добровольную кооперацию, работать плечом к плечу. В результате возникают компактные анклавные (расселения), а внутри них – общинные школы. В данной ситуации образовательная система выполняет, по меньшей мере, три основные функции. Является своеобразным механизмом укрепления общины. В силу динамичности социально-хозяйственных преобразований, не может быть закостенелой, патриархальной, а напротив – открыта новым веяниям, технологиям, поискам, т.е. реа-

лизует инновационную функцию. Наконец, в этой ситуации образование активно способствует складыванию свободных демократических отношений между детьми и взрослыми, развитию общественных начал в управлении разными сторонами жизни сообщества.

Наиболее сложна *ситуация «культурной пустыни»*, когда, по сути, отсутствуют и культурно-исторические традиции, и современный социокультурный фон. Ситуация характерна для преобладающего числа сельских школ России и других стран СНГ. Исследования показывают, что обычные школы, традиционные образовательные стратегии тут ничего не дают. Нужны принципиально неординарные решения.

Изучение опыта обнаруживает ряд возможных подходов. Один из них реализовался в 70-80 гг. прошлого века в форме так называемых школ-комплексов (их вариации создаются и сегодня), пытавшихся взять на себя все основные социокультурные функции, отсутствующие в среде. Возникли школы, которые одновременно служат детским садом, амбулаторией, клубом, спортивным комплексом, то есть, культурным центром поселка. В таких учреждениях были созданы условия более полноценного, например, эстетического и физического развития детей, однако общей ситуации эти школы-комплексы не изменили.

Из примерно ста находящихся в данной ситуации школ разных районов (обследованных нами в ходе педагогических экспедиций за последние четверть века) обнаружено лишь три удачных опыта (села Сахновка, Прелестное - Украина, Нерль – Ивановская область), но во всех случаях была использована совершенно другая культурно-образовательная стратегия. Суть ее состояла в том, что не школа превращалась в «комплекс», а предпринимались специальные усилия, редко – всей школы, чаще – отдельных учителей, местных работников культуры (не обязательно штатных), заинтересованных людей, по формированию духовного (или «душевного» по выражению известного педагога А.И.Шевченко) центра культурного сообщества и преобразованию самой этой, кажущейся безнадежной социокультурной ситуации.

Следует заметить, что в последние годы ситуация «школа в культурной пустыне» (или вакууме) приобрела еще более жесткие, ярко выраженные черты. Существует большое количество населенных пунктов, само существование которых напрямую зависит от школы. Являясь единственным юридическим лицом, школа обеспечивает тепло и свет, школьный автобус - едва ли не единственное средство передвижения населения, школьный телефон – средство связи, только школа может оказать срочную медицинскую помощь пожилым людям, выдать пенсию, в помещении школы работает при-

езжающий в поселок участковый милиционер и т.д. При этом маленькая сельская школа (иногда даже не средняя, а основная, как, скажем, в поселке Колесниково вблизи города Лесосибирска Красноярского края), умудряется не только спасти висящий на волоске населенный пункт, но путем собирания сообщества становится, по сути, домом для многих сельских детей, и даже центром развития больших городских школ (их ученики и учителя осваивают в маленькой сельской школе компьютер, проводят занятия по ориентированию на местности, обретают опыт педагогики сотрудничества).

В разных регионах страны вышеописанные ситуации, безусловно, имеют свою специфику. Проведенное нами исследование показывает, что, например, в национальных районах и населенных пунктах республик Саха (Якутия), Бурятии, Татарстана, Чувашии, Хакасии и некоторых других территорий, где, как правило, сохраняются локальные культурно-исторические традиции, историческая память, проявляются свойственные этносу особые способы мышления и деятельности - практически не встречается ситуация «культурного вакуума». С другой стороны, современные формы организации образования (сети, кооперация, социальное партнерство) создают условия для перехода ситуации из одного типа в другой, с большими шансами на успех. Отдельно взятая, сельская малочисленная школа в традиционном для России сельском районе находится в ситуации «культурной пустыни». Но в условиях сетевого взаимодействия, активного обмена культурно-образовательными инициативами, в контексте жизни и деятельности, скажем, «историко-культурного района» и его современной миссии как инновационного образовательного центра региона – та же самая маленькая, удаленная сельская школа находится скорее в ситуации сконструированного культурного центра.

Принципиально, что в этом случае меняется само понятие «культурный центр»: традиционное понимание его как единственного, статичного, локально-территориального, трансформируется в представление о множественности и подвижности центров, их сложной динамике, сетевом характере взаимодействия, что открывает новые возможности решения прежде, казалось, не разрешимых проблем.

Мы убеждены в том, что модернизация, как образования в целом, так и на местном уровне, не эффективна вне конкретного анализа условий деятельности образовательной системы, типа социокультурной ситуации, в которой она находится. Так, реструктуризация образовательных учреждений в сельской местности должна иметь разные подходы в ситуации «культурного центра» и «культурной пустыни». Следует помнить о катастрофических последствиях закрытия малых школ. В то же время, чтобы решить задачи, например, введения профильного обучения, вовсе не обязательно

укрупнять, концентрировать ресурсы в едином центре – на практике существуют десятки разных форм и методов решения этой задачи с помощью сетевой организации образования³, выездной школы, соединения стационара с элементами заочного и дистантного образования, использования блочно-модульной системы, индивидуальных образовательных программ и многих других, уже показавших себя на практике форм и методов обучения.

Как свидетельствует опыт работы с разными педагогическими и управленческими коллективами, корректная диагностика ситуации и использование адекватных стратегий и средств способствует, порой, эволюции самого типа социокультурной ситуации школы в более перспективном направлении. Вообще, наша точка зрения состоит в том, что априори безнадежных ситуаций нет, и от самой школы и ее окружения, партнеров, образовательного сообщества, во многом, зависят состояние и перспективы развития образования в конкретном районе и населенном пункте.

Наряду с вышеуказанными, основными типами ситуаций, существует ряд «смешанных», «промежуточных», сложных, исследование и систематизация которых представляет интереснейшую задачу. Так, применительно к сельской местности зафиксированы и описаны ситуации «мимикрии культурного центра», «социокультурного разлома», «герметического новаторства», «неопознанного педагогического объекта», «сельской школы - центра социально-экономических инициатив» и другие(20, 53-57).

Рассмотрим некоторые из них.

Ситуация социокультурного разлома достаточно характерна для современной системы школьного и других видов образования с их усиливающимся расслоением, социальной сегрегацией. Но эта ситуация возникла не сегодня. Ярким примером «социокультурного разлома» являлась зафиксированная нами еще в конце 80-х гг. ситуация в Зеленчукском районе Ставропольского края. В высокогорном поселке Буково находится крупнейшая в мире Зеленчукская обсерватория, работают и живут семьи астрономов. Несколькими километрами ниже расположена деревня Нижняя Ермоловка, где занимаются овцеводством. В этих соседствующих населенных пунктах – разительно контрастный образ жизни, потребности и интересы, уровень и характер развития детей. В Буково – это сверхсовременная обсерватория, «загадки вселенной», музыкальные картины Чюрлениса и т.п. Нижняя Ермоловка – это ограниченное интеллектуальное разви-

³ Несколько десятков разных форм, моделей сетевой организации образования, позволяющих решать подобные задачи, основываясь на кооперации, приведены в одной из коллективных работ по сетевому образованию(14).

тие, «по колено навоза» на скотном дворе, но и горные пастбища, трудолюбивые и самостоятельные дети. В том и другом случае есть свои плюсы и минусы, но, в общем, эти два мира, неба и земли, находятся в противостоянии. Когда в деревне электрифицировали ферму, астрономы жаловались, что помехи мешали исследованиям галактики. А деревенские, в свою очередь, настороженно относились к верхнему населению, говорили – «а вы чей хлебушек едите» и пр. В то время, когда мы исследовали эту ситуацию, школа была одна, нижеермолловская, и для астрономов это была большая проблема - как замечал один из них, «я все понимаю, но мне не хочется, чтобы моя дочь склоняла «мышь» в мужском роде» (местная учительница говорила на уроке: «вижу кого? мыша...»).

Разрыв в образе жизни, среде, уровне образования был столь разителен, что жители Буково и Ермолловки не знали, что делать: разъединиться? соединиться? строить отдельную школу в верхнем мире? Или какую-то общую – посередине?

В конце концов, в данном конкретном случае, наверху построили свою школу, и разъединились. Но является ли это решением проблемы? Пять километров, которые разделяют поселок астрономов Буково и деревню Ермолловку, в социокультурном смысле равны 5 миллионам световых лет. Отсутствие человеческих контактов между «ученым миром» и «крестьянским» ведет к тому, что ермолловская школа по-прежнему остается в «культурной пустыне», а буковская, при всей насыщенности социокультурного фона академического поселка, будучи оторванная от местной жизни, традиций, не оказывается в «культурном центре»

Ситуация, повторим, достаточно типичная. Она характерна для той ямы, которая сегодня все более углубляется в образовании разных слоев населения - бедных и богатых, сельских и городских, центра и национальной окраины, и сама по себе таит большую опасность. Необходим углубленный анализ этой ситуации, выработка возможных стратегий выхода из нее.

Ряд таких стратегий просматривается в современной практике социокультурного анализа и проектирования развития образования. Приведем в этой связи три характерных примера преодоления ситуации «социокультурного разлома» в разных населенных пунктах и районах Республики Саха(Якутия).

С первым примером мы столкнулись в ходе проведения экспедиции, а затем семинара в Хангаласском улусе. Школа поселка Мохсоголлоха находится в сложной социальной среде: лагерная зона(лагерь строго режима), детский дом, дом престарелых, учреждение для детей с ограниченными возможностями здоровья.

При анализе ситуации педагоги средней школы первоначально представили проект создания культурно-образовательного комплекса, искусственно изолированного от этих «зон»(лагерной, детдомовской, дома для престарелых и пр.). То есть, строили как бы еще одну зону. И тем самым, еще более обостряли наметившуюся в поселке ситуацию социокультурного разлома.

В ходе проектно-аналитического семинара в г. Павловске(2010 г.) мы акцентировали внимание учителей Мохсоголлоха на жизненной необходимости принципиально другого «хода»: не изоляции от сложной социальной среды, а, напротив, создании условий для большей открытости школы, налаживания продуктивных и взаимопользовательных связей с социальными институтами поселка. Работа по социокультурному анализу была продолжена после нашего отъезда, мы надеялись, что именно школа окажется «мотором» перемен в Мохсоголлохе. Однако, жизнь распорядилась иначе, решение было найдено, но другим образовательным институтом. В последние годы появились предпосылки изменения ситуации благодаря деятельности педагогов и детей детского дома(директор – Василий Ильин, недавно еще начальник районного управления образованием). Замечательный педагог, оказавшись по собственному желанию в иной управленческой позиции, стал менять через развивающийся детский дом, сам тип социокультурной ситуации в поселке – проект по взаимосвязи детского дома с социумом, соединение элементов детского дома с домом для престарелых, приемные дети в семьях, сопровождение выпускников. То есть, найдена одна из стратегий выхода из ситуации социокультурного разлома, связанная с преодолением изоляции, создания более открытого социокультурного пространства.

Второй пример – проект школ №23, №13 г. Якутска («элитной» и «дворовой», точнее, находящихся в разных социальных условиях) Одна школа находится в центре города, с его культурными и коммуникативно-информационными возможностями, другая на периферии – в подтапливаемом барачном микрорайоне ГРЭС, с высоким уровнем безработицы, сложной криминогенной ситуацией и т.д. Одна школа имеет давние традиции, укорененный состав педагогов (это школа с углубленным изучением иностранного языка). Другая - школа-новостройка. При этом, как показал социокультурный анализ, проведенный по нашей методике педагогическими коллективами, в этих, казалось бы столь непохожих школах, фиксируются как особенные, так и общие проблемы(например, была обнаружена большая дистанция, можно сказать, «разрыв» в представлениях о ценностных ориентациях и реальной жизнедеятельности подростков – со стороны учителей и учащихся).

По счастливому стечению обстоятельств, директора этих школ – муж и жена, супруги Афонские. «Личностный фактор» в данном случае позволил осознать ситуацию этой пары школ как ситуацию «социокультурного разлома», и путем налаживания взаимодействия между двумя образовательными сообществами, использования взаимных ресурсов и возможностей, началось движение к ситуации иного типа.

И, наконец, третья, - типичная для России ситуация «разлома», когда элитная школа (гимназия, лицей), находящаяся в столице, областном или районном центре, «отсасысывает» способных детей, оголяя провинцию, село. Вместо этой «центрической» модели возможна иная, которая напоминает спираль или систему концентрических кругов (такой опыт имеет место в деятельности, например Таттинской гимназии). Первый круг («ядро») – школа повышенного уровня, куда собираются вовсе не все лучшие ученики района, второй круг - олимпиадное движение, включая деятельность физико-математического Форума «Ленский край», творческих мастерских и летних лагерей, третий – дистантное образование, четвертый – индивидуальные образовательные программы. В такой модели областная или райцентровская гимназия может выступать в качестве ресурсного, консультационного и научно-методического центра, способствующего развитию разных форм образовательной деятельности талантливых сельских школьников.

При этом возможны и даже поощряемы динамические переходы из одних кругов в другие - это еще одна стратегия выхода из ситуации социокультурного разлома.

Другую группу сложных комплексных ситуаций мы называем автономными или *«герметическими социокультурными ситуациями»*, они характерны для инновационных опытов, ряда школ известных педагогов-новаторов.

Зачастую поиск нового, неординарного ведется в уединении, известной изоляции от окружающего. Многие годы общаясь с выдающимся педагогом Михаилом Петровичем Щетининым, создавшим за свою жизнь, по меньшей мере, пять разных школ (не только с необычными образовательными технологиями, но разным укладом, образом жизни), мы как-то поинтересовались, каким образом он выбирает место для новой школы. Интересно ли ему, кто тут живет, что за среда, какие традиции? «Зачем? – удивился Щетинин – Я иду от сущности ребенка...»

Между тем, известно, что академик РАО Щетинин в течение определенного времени менял (примерно каждые семь лет) место своих уникальных экспериментов - не только из-за природного «космического цикла» (как он сам объяснял), но и из-за житейских неурядиц с этой самой средой, которая, бывает, не приемлет новое. В этом

смысле, в самой закрытости педагогического новаторства таится один из источников постоянно воспроизводящихся социальных конфликтов.

Но является ли «закрытая школа» однозначно отрицательным явлением? Или, возможно, известная закрытость, «герметичность» новаторского опыта – закон его развития? Сиротский дом Песталоцци, знаменитые Царскосельский лицей, колония-коммуна Макаренко – следует признать, что многие выдающиеся педагогические опыты возникли в закрытых, в определенном смысле, учреждениях. Может быть, для углубленного поиска и выработки уникальной системы, необходимы определенные условия? Исследования показывают, что они связаны и с закономерными стадиями развития новаторского опыта, возникающими в нем проблемами и противоречиями, специфическими механизмами их разрешения(23, 233-235). Таким образом, следует признать, что далеко не случайно в культуре существует понятие закрытого педагогического учреждения. Как есть и проблема его взаимоотношений с открытым обществом...

Еще один тип неординарных ситуаций, отчасти исследованный и эмпирически описанный нами, получил в литературе название НПО, или *«неопознанного педагогического объекта»*(18;22). Под ним мы понимаем некое социальное, точнее жизненное явление, которое на поверхности не имеет прямого отношения к педагогике (формально не относится к области педагогических явлений), но, на самом деле, таит в себе ярчайшие из них. НПО – это, как правило, не образовательное учреждение, не школа, хотя последняя может какой-то своей частью, через отдельных учителей, детей, соприкасаться и вступать в контакт с рассматриваемым феноменом.

Нами обнаружен ряд таких неординарных объектов. Например, в Карелии, где в типично российской ситуации, в угасающем селе Спасская Губа, появляются необычные люди, «чудики», некое сообщество, вокруг которого начинает разворачиваться необычная жизнь и деятельность детей. В Башкирии, в заповеднике Шульган-Таш, который для того, чтобы выжить в условиях напора окружающей индустрии и авантюрных госпроектов, занялся не только эколого-просветительской, но удивительной духовной деятельностью. Ряд НПО зафиксирован нами в Калужской области (сообщество под названием «Служба экологической реставрации деградированных ландшафтов»), в Кировской области (Лугоболотная опытная станция), в республике Мари Эл, Бурятии, Горном Алтае, Красноярском крае и некоторых других районах страны.

Уникальность материала и ситуации, даже в территориально-географическом смысле (все эти явления обнаруживаются в местах удаленных, хотя и «не глухих»), – одно из свидетельств того, что действительно необычное, уже «по-новому новое»,

находится не на столбовой дорожке современного инновационного движения. И не в государственной структуре (или внутри нее, но от нее независимо). Почвой возникновения НПО является, на наш взгляд, самостоятельная жизнь людей, которые дистанцируются не только психологически, но часто физически от агрессивного государства и аморфного общества, и начинают складывать какие-то собственные, порой странные, доморощенные формы жизни. Но именно при этом возникает живая педагогика.

В последние годы в образовании в разных районах страны складывается ряд новых социокультурных ситуаций, которые нуждаются в углубленном анализе и осмыслении. Наблюдается и определенная динамика типа ситуаций. Например, сельская школа как центр культуры (ситуация 70-80-х гг.), оказалась затем, середине 90-гг., едва ли не единственным центром занятости населения, в начале же 2000-х - начали проявляться признаки новой ситуации, которую можно назвать «школа – центр социально-экономических инициатив» Ее суть в том, что в условиях продолжающейся миграции сельской молодежи, с одной стороны, и изменений представлений, с другой стороны, о качестве образования (которое не исчерпывается показателями ЕГЭ, процентом поступления в вуз, но определяется реальными возможностями выпускников свободного выбора места деятельности и образа жизни) обостряется необходимость создания рабочих мест, развитой инфраструктуры села. Ее формирование и образовательное обеспечение школой и сообществом - выступает одной из ключевых, жизненно необходимых задач современной социально-образовательной практики.

В ряде регионов страны решению этой задачи придается исключительное значение. Так, например, в Якутии еще в начале 90-х гг. Концепция обновления и развития национальных школ республики предусматривала открытие отделений и мастерских с национальным уклоном, обеспечивающих раскрытие духовного потенциала народа, формирование различных групп вплоть до индивидуальных форм обучения под руководством народных умельцев(10,8). В Якутии народные мастера (уусы) стали одной из естественных и ключевых фигур образовательного процесса. Существуют ассоциации педагогов - народных мастеров, действуют их педагогические мастерские, происходит живой обмен опытом и постоянные профессиональные контакты с попечительским движением, школьными учителями. Слой народных мастеров, умельцев оказывается в Якутии весьма значительным. Например, в Баягинском наслеге Таттинского улуса 47% местного населения занято прикладным искусством, искусством, разными видами творческой деятельности, что дало возможность не только появления новой модели школы, в которой заняты мастера, но создания развитой системы рабочих мест - служ-

бы такси, маленькой гостиницы, центра технических ремесел - то есть, формированию нормальной инфраструктуры деревни.

В селе Игидэй того же Таттинского улуса школа и сообщество создали Центр возрождения национальной культуры «Перевал», в нем тринадцатилетние ученики доят в летнем лагере диких кобылиц и осваивают технологию изготовления кумыса. Маленькая сельская школа изготавливает более десяти сертифицированных национальных напитков из кобыльего молока: «черный кумыс» на каждый день, кумыс с маслом или сметаной, «крепкий кумыс» (с градусом). Еще – кислое коровье молоко с полынью, напиток из чаги, березовый сок, смородиновый, есть напиток, наподобие вина из одуванчиков (как у Рэя Брэдбери). С помощью компьютерной графики изготавливаются фирменные этикетки, они наклеены на бутылках всех этих чудесных напитков, которые пользуются большим спросом по всей Якутии. Школа вышла на рынок. Причем, заметим, с продуктами, производство которых требует не столько физических усилий, сколько интеллектуальных (школа даже иллюстрирует по договору детские книжки, издаваемые в Якутске).

Вместе с тем, чрезвычайно важно, что социально-экономические и другие социокультурные инициативы сельской школы не осуществляются в одиночку, они соединяются с развитием образовательных сетей (весьма распространенных в Якутии), инновационным сообществом, взаимодействием с разными государственными и общественными институтами, социальным партнерством, складыванием практики государственно-общественного образовательного договора. Именно в этом современном контексте, по мнению, якутских педагогов, могут быть найдены пути и средства выхода из наиболее трудных социокультурных ситуаций школы, сформированы и реализованы новые стратегии развития образования.

Социокультурные ситуации, отражающие отдельные структурные элементы поселковых ситуаций

В ходе использования методологии и методики социокультурного анализа, наши якутские коллеги выявили специфические, отражающие региональную специфику социокультурные ситуации, которые фиксируются в разных населенных пунктах республики.

Анализ показывает, что эти ситуации являются не столько конкретизацией, эмпирическим выражением вышерассмотренных классических типов, сколько отражением тех или иных элементов поселковых ситуаций. В данном случае, социокультурный фон, в частности, тип занятости населения, выступает своеобразной доминантой социокуль-

турной ситуации школы в населенном пункте. Этот параметр позволил выявить следующие виды ситуаций*

- *Школы в наслегах (селах) с вековыми культурно-историческими традициями.*

Для таких селений характерны традиционный уклад и образ жизни, традиционные виды хозяйствования (скотоводство, оленеводство, охота, рыболовство, традиционные ремесла), которые по своему содержанию мало изменились с течением времени. Занятость сезонная. Режим, организация жизни совпадают с сезонными циклами. Меняется форма собственности (зачастую воспроизводя предшествующие, «позавчерашние» формы), но общество по своим основным характеристикам остается традиционным. Развитие современной школы и взаимовлияние социума и образования в такой ситуации представляет довольно сложную социокультурную проблему. Встает вопрос, каким образом качественно изменить современный социокультурный фон, модернизировать общество, не порывая с духовными и культурными традициями.

- *Школы на центральных усадьбах (в бывшем центре колхоза или совхоза).*

Ситуация таких поселков характеризуется густонаселенностью, нехваткой сельскохозяйственных угодий, что влечет за собой безработицу и малообеспеченность семей. Тем, у кого нет собственного хозяйства, нечем занять себя. Возрастает ряд рисков для молодежи: пьянство, криминогенная обстановка. Новый социокультурный фон не сформирован. Прежние социальная и образовательная инфраструктура как бы «повисли в воздухе», не сцеплены с хозяйствованием и не завязаны на актуальные и потенциальные запросы и возможности людей (развитие малого бизнеса, ресурсного центра, сетевые проекты с городом и малой деревней и т.д.). Между тем, в рассматриваемой ситуации (большого села) имеются немалые возможности выращивания новых рабочих мест и складывания полноценной инфраструктуры, используя различные культурно-образовательные ресурсы (опыт народных мастеров, профильное и предпрофильное обучение, профессиональные курсы, дистантное обучение).

- *Школы в бывших промышленных зонах.*

Поселки в таких местах характеризуются густонаселенностью, повальной безработицей, практически поголовным отсутствием собственных хозяйств. Микроклимат поселков чрезвычайно тяжел: в некоторых из них висит «дух ГУЛАГа», остановленных советских производств — угольных, оловянных и пр.; жилье в основном — обшарпанные бараки; в обществе чувствуется безнадежность, стремление любыми средствами

* Описание и систематизация ситуаций проведены А.М.Цирульниковым и руководителем центра Института развития образования и повышения квалификации МО РС(Я) Д.К.Титовым(17; 18)

вытолкнуть детей отсюда. В некоторых случаях (Верхоянский улус) делается попытка разделить информационно-административные и социокультурные функции райцентра, перенести последние в населенные пункты, где имеются благоприятные условия (территориально-географические, историко-культурные, материальные) для создания локальных социокультурных комплексов.

Особенно сложна ситуация в реанимируемых бывших промзонах, где происходит «второе пришествие» промышленности (оживляются золотодобывающие прииски, возобновляется добыча радиоактивно-опасных веществ и пр.). Прimitивный уровень технологий, вахтовый метод с его психологией временщиков, отсутствие даже советской программы развития соцкультбыта формируют вектор ситуации не просто назад, в СССР, а «назад, хоть к какому-то улучшению жизни». То есть, задается крайне низкая планка будущего с чертами вчерашнего, с крайне заниженными социальными и духовными запросами и потребностями. Следует заметить, что бывшие промзоны, возникшие в сталинские и последующие годы, имеют специфические точки отсчета (в Усть-Нере, например, 1937 г.), что определяет вектор движения и особенность эволюции такого рода населенных пунктов, созданных исключительно для экстенсивной добычи (трудом заключенных) природных ископаемых. В этой ситуации у школы и семьи возникают большие проблемы с воспитанием у молодежи чувства любви к малой родине. Практика экспертно-аналитических семинаров, анализ рефлексивного опыта разных социальных групп бывших и реанимируемых промзон позволяет предполагать, что в культурно-образовательном плане решение имеющихся здесь проблем связано с кардинальным изменением точки отсчета исторического, линейного времени социума поселка, появлением новых стратегий его развития, качественно иной миссии местного общества.

- *Школы в городах (в том числе, расположенные по соседству с новыми промышленными зонами).*

Последняя ситуация менее изучена. В сравнении с предшествующей ситуацией бывшей промзоны, здесь возникает новый социокультурный фон, требующий углубленного анализа.

- *Школы в центрах улусов (районных центрах).*

В этой ситуации возможны разные варианты общеобразовательных учреждений: школа повышенного типа (лицей, гимназия), обычная средняя райцентровская школа со сложным социальным составом учащихся и не определившейся образовательной стратегией, центр дополнительного образования. В принципе, образовательные учре-

ждения райцентра имеют более развитую в сравнении с селом учебно-материальную и кадровую базу, и могут выполнять функции ресурсного центра. Но на практике существует известная изолированность райцентровской школы от сельских и поселковых, преимущественная «работа на себя», что значительно обедняет образовательные возможности не только сел, но и самой «сельской столицы». В этой ситуации перспективны разнообразные взаимодополняющие проекты, усложняющиеся сети, кооперация.

• *Школы в селах, расположенных вблизи современных транспортных систем (федеральная автотрасса, железная дорога и пр.).*

Здесь ситуация не столь однозначна. Достаточно проехать по автотрассе Якутск-Мирный (в особенности на участке от Якутска до Вилюйска, больше напоминающем лунную поверхность, чем федеральную трассу), чтобы убедиться, что эта «дорога жизни» далека от идеала. В Средней Колыме федеральная трасса сходна с аттракционом «американские горки», в период зимника улусные и проселочные дороги значительно безопаснее и удобнее. Но все же, эта трасса, даже такая малолюдная — жизненно необходимое средство связи и коммуникаций. Села и школы, через которые проходит трасса, не столь изолированы, население более мобильно, у детей и учителей более широкие в социальном плане возможности. Вопрос в том, как их использовать. Один из примеров — опыт Вилюйского региона, получивший название проекта «Трасса». Реальная трасса Якутск-Мирный была использована в качестве «модели цивилизации», на обочине которой как бы находятся сельские культуры, сообщества, школы, вступающие с трассой-цивилизацией во взаимодействие, не только берущие, но и предлагающие ей что-то из своего опыта.

Сетевой проект поначалу включал две маленькие сельские школы, которые обменивались ресурсами, но впоследствии получил более широкий смысл и звучание. Результаты осуществления проекта, вовлекающего разных участников, все более заметны — это и чайные на трассе, зоны отдыха для проезжающих, созданные школьниками экологические плакаты, изданный туристический путеводитель, организация праздников, театрализация Олонхо во время республиканских спортивных игр и иных акций, участники которых проезжают по трассе и многое другое.

Не менее интересна ситуация прихода в улусы железной дороги, которая, очевидно, несет для местного населения как плюсы, так и минусы. Первые образовательные экспедиции и проектно-аналитические семинары в этих районах, проведенные с запазданием (незадолго до окончания строительства железной дороги) показали неготовность местного населения и школы к изменению ситуации. Но ее рефлексия и проблематиза-

ция важна и полезна, помогает выработке жизненно необходимых решений в этих поселках и районах, где возможна ломка уклада, резкое изменение демографической и социальной ситуации и пр. Требуется и углубленный историко-культурный анализ взаимовлияния жизни социумов и железной дороги, которая появляется в России, на Дальнем востоке не впервые. Причем, система образования как наиболее развитый сегодня элемент региональной социокультурной сферы и инструмент социокультурной модернизации, может помочь решению возникающих в железнодорожных районах и поселках проблем, использовать «плюсы» и смягчить «минусы» этой ситуации.

• *Школы в селах, расположенных вблизи мест отбывания наказаний (зоны).*

Если остатки ГУЛАГа, сохранившиеся на вечной мерзлоте, являются сегодня скорее объектами историко-культурных, краеведческих исследований (что может, впрочем, обусловить направление деятельности школы), то близость действующих лагерей весьма ощутима в повседневной жизни школы и поселка. Его население, естественно, испытывает влияние сообщества зоны и бывших заключенных, которые остаются жить после освобождения в этой местности.

Последствия такого влияния хорошо известны и понятны — возрастание рисков для молодежи, у которой появляются другие, достаточно авторитетные «воспитатели». Школа зоны, тюрьмы, лагеря зачастую существенно более влиятельна, чем обычная школа.

Но существует и другая, менее осмысленная сторона ситуации — само отношение педагогов, детей и родителей — к зоне.

На практике имеют место две диаметрально противоположные позиции. Одна состоит в том, что образовательные учреждения видят свою цель в противостоянии ценностям зоны, для чего стараются дистанцироваться, изолироваться от негативных влияний, создать собственное пространство (иногда именуя его «культурно-образовательным комплексом»). В одном из населенных пунктов мы столкнулись с ситуацией, когда такого рода комплекс пытался точно так же изолироваться от другой социальной действительности, которую в обиходе именовали «социальной свалкой» (в этом микрорайоне находились интернат для подростков с дивиантными формами поведения, коррекционная школа, детский дом, приют для сирот, дом престарелых). Иными словами, в представлении школьных педагогов в их поселке существовали две зоны, и, не замечая этого, они строили третью. Культурно-образовательный комплекс и был такой третьей зоной.

Но та же самая ситуация может быть переосмыслена и изменена, если от «зоны» мы перейдем к человеческому измерению, людям со своими сложными, сломанными и несломанными судьбами, подчас невинно осужденным (нынешняя действительность России полна таких примеров). Тогда школа и сообщество (если оно существует) находят способы человеческих контактов с зоной и людьми, вышедшими из нее. И с другой «зоной» — всеми этими сиротами и стариками, униженными и оскорбленными, без которых, вообще-то, воспитание и образование человека представляется делом пустым и страшным.

На этом примере мы хотели продемонстрировать: то, что называется культурно-образовательной возможностью школы — определяется не столько количеством и характером учреждений социума, сколько способностью (или неспособностью) педагогов, образовательного сообщества использовать имеющиеся в любой жизненной среде ресурсы и разворачивать их, превращать в программу деятельности.

• *Школы в селах, где расположен детский дом*

Особенность ситуации в том, что это учреждение (детский дом) является, как правило, системообразующим в селе, в сфере его обслуживания занята преобладающая часть местного населения. Ученики школы — дети селян и воспитанники детского дома, большей частью, социальные сироты. Обычно конфликты между «домашними» и «детдомовскими», возникающие на первых порах, со временем сглаживаются. Но проблема заключенная в ситуации глубже, и она состоит в повороте, развороте школы и семей к социальной проблематике, в совместной деятельности имеющих в селе общественных институтов, в ходе которой могут быть выработаны какие-то новые формы воспитания и социализации («детская деревня», патронаж и пр.).

Социокультурные ситуации районов

Наконец, еще один слой социокультурных ситуаций был выявлен нами в ходе систематических образовательных экспедиций, которые мы проводим, начиная с 2002 г., в различные улусы(районы) Якутии. В ходе этих экспедиций, социокультурного анализа, семинаров, проектной деятельности, был определен ряд ситуаций районного уровня, определенные социокультурные типы северных районов. В их числе: «культурно-исторический инновационный улус(район)», «бывшая промзона», «традиционный национальный район», «обслуживающий» и др.

Кратко охарактеризуем некоторые из них, а также прорабатываемые в этих типах районов стратегии и модели развития образования.

В так называемых «культурно-исторических улусах»(Таттинский, Вилуйский и др.) имеет место особая ситуация, при которой, с одной стороны, сохраняются глубокие культурные традиции, с другой - благодаря, общественно-педагогическому инновационному движению, социальному партнерству, сетевому взаимодействию удается поднять уровень современного социокультурного фона школы. Это позволяет постепенно перейти от ситуации «бывший очаг культуры» к ситуации «культурный центр», точнее говоря, сетевой версии этой ситуации, подразумевающей множественность культурных центров, динамически взаимодействующих в сети населенных пунктов и образовательных учреждений района.

В бывших промышленных зонах(составляющих 25% районов республики) отработывается стратегия разделения административных и социокультурных функций райцентра, вынесения последних за его пределы и воссоздания в ряде мест(где для этого имеются необходимые географические, транспортные, историко-культурные условия) культурно-образовательных центров. Именно такая стратегия прорабатывается и реализуется, например, в Верхоянском районе, где административные, информационные и ряд других функций остаются в ведении органов власти и управления райцентра Батагай, а в географическом центре района, маленькой деревне Столбы(300 жителей, основная школа, музей, клуб, историко-культурные ландшафты, объекты, связанные с ГУЛАГом и пр.) создается культурно-образовательный центр. Социокультурные функции развиваются и воссоздаются и в старинном Верхоянске, ряде других населенных пунктах района.

В территориях, подобных Оленекскому эвенкийскому национальному району(«традиционный культурно-национальный»), где с одной стороны, наблюдается ситуация возрождения малочисленного народа Севера, с другой – встает ряд старых и новых социальных вызовов(связанных, например, со «вторым пришествием» в регион добывающей промышленности) реализуется программа, модельная для районов данного типа. Ее суть – формирование муниципальной системы образования как средства образовательной поддержки социально-экономического развития района. В населенных пунктах (удаленных от райцентра на расстояние от 300 до 600 км) отработывается ряд перспективных, достаточно автономных моделей организации образования, в то же время объединенных в муниципальную сеть. Среди них: проект кооперации сельских образовательных учреждений с производственными структурами по созданию новых рабочих мест(пос. Оленек); модель «Образовательное взаимодействие сельских ОУ и Нижнеленской экспедиции по организации дуального образования»(село Жиринда);

проект «Агрошкола в циркумполярной зоне»(село Эйик), модель «Образовательное взаимодействие кочевой и базовой школ по сопровождению индивидуальных образовательных траекторий учащихся с использованием Интернет-технологий(село Харьялах) и др. Конкретные организационно-педагогические решения выросли из углубленного анализа собственной ситуации, осознания ключевых образовательных проблем и разработки оригинальных и жизнеспособных стратегий развития, что отразилось и в общественной оценке школ района(грант нацпроекта «Образование», статус ФЭПа, включение в проект ЮНЕСКО).

Статические и динамические ситуации. Способы перехода.

Итак, существует несколько слоев (уровней) ситуаций. Первый уровень – типы социокультурных ситуаций, в которых находится школа, другие учреждения, образовательное сообщество в населенном пункте.

Второй уровень – типология ситуаций, отражающих отдельные структурные элементы ситуаций первого уровня.

Третий – ситуации районов. Однако, ситуация, в которой находится школа, территориально-региональная система образования – не является раз навсегда заданной. Для местного сообщества и управленцев жизненный интерес представляют способы перехода из одного типа ситуаций в другие – более благоприятные, с более высоким уровнем жизни и качеством образования, возможностями развития. Причем возможность перехода от ситуации типа 1(в которой школа, местное сообщество находятся сегодня) – к ситуации типа 2(в которой хотят оказаться завтра) зависит не только от субъективного желания людей. Наряду с образовательными запросами, существует и поле возможностей – собственных и более широких, возникающих в ходе кооперации и сотрудничества людей, социальный заказ на образование более высокого уровня и т.д. Иными словами, имеется ряд факторов, которые необходимо учитывать при переходе от ситуации 1 к ситуации 2, в их числе - образовательная политика Российской Федерации; образовательная политика региона; муниципальное задание учредителя; наконец, мировые тренды.

Учет этих факторов, наряду с анализом собственной ситуации, лежит в основе определения адекватной стратегии(выбора из спектра имеющихся для ситуаций данного типа, или разработка какой-то другой, новой стратегии развития образования).

Стратегия зависит и от того, каков характер социокультурной ситуации, в которой находится школа, образовательная система - является ли эта ситуация статич-

ной(застойной, стабильной) или неустойчивой, изменяющейся, находящейся в соответствующей исторической фазе – то есть, «динамической ситуацией»(по Л.Н. Гумилеву). В динамической ситуации легче осуществить переход от ситуации одного типа к другому, что мы наблюдаем и осуществляем вместе с управленцами, педагогами, местным сообществом на практике в условиях, например, Менгино-Кангаласского улуса(района) Якутии, куда недавно дошла железная дорога.

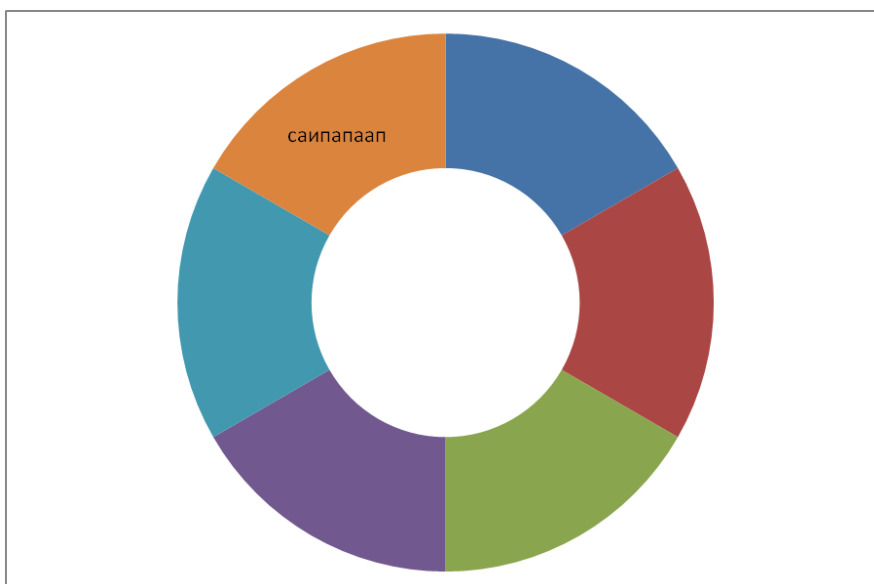
Если же ситуация «статичная» (а такого рода ситуации имеют место в отдельных, наиболее удаленных населенных пунктах и этого, в целом, динамично развивающегося района), - нужны специальные меры для перевода ситуации в динамическую. Для этого, в частности, между начальной ситуацией и конечной – необходима «промежуточная ситуация», - и соответствующая деятельность и механизмы ее формирования (Н.И.Бугаев).

После определения стратегии происходит анализ культурного поля моделей организации образования. Последнее представлено семью основными типами и соответствующими им разнообразными видами школ, образовательных систем, которые дифференцированы для разных типов населенных пунктов, разного уровня развития социальной инфраструктуры и коммуникаций. В культурном поле действующих моделей, реального опыта происходит выбор или формирование собственной модели, наиболее продуктивной в условиях конкретного населенного пункта, района и т.д.(18, 38-52).

Модель базовой структуры социокультурной ситуации как механизм управления и развития образования в регионе

Обрисуем, в общих чертах, еще один микромеханизм развития регионального образования и его социокультурной модернизации. Представляется перспективным введение в управленческий обиход понятия и модели «базовой структуры социокультурной ситуации». В ее составе - «ядро» (ситуация, доминирующая в населенном пункте, районе и пр.) и «периферия» (разного типа ситуации, в которых находятся отдельные компоненты рассматриваемой административной единицы).

Например, «ядровая ситуация» – в районе, а периферийные ситуации – в отдельных населенных пунктах или микрорайонах районного центра.



Базовая структура социокультурной ситуации

Данную модель схематически можно изобразить в виде двух концентрических кругов – внутренний представляет собой «ядро», а в секторах опоясывающего его внешнего кольца представлены различного типа периферийные ситуации. Например, в ходе образовательной экспедиции на «полюс холода» - в Верхоянский улус Якутии, нами был обнаружен ряд школ, населенных пунктов, потенциально близких к ситуации культурных центров (старинный малочисленный город Верхоянск, село Столбы, село Адыаччи); ряд населенных пунктов, включая районный центр Батагай (бывший лагерь, позже - шахта по добыче олова, в постсоветское время - остановленное, заброшенное производство) - представляли собой типичные «социокультурные пустыни»; доминирующую же в тот момент в районе ситуацию, учитывая настрой людей к переменам, устремления «лидерской группы», руководителей районного управления образованием, можно было охарактеризовать как ситуацию «потенциального очага культуры».

Подчеркнем, что доминантная ситуация («ядро») не выявляется с помощью простого подсчета, определения «среднего арифметического» или формального преобладания того или иного типа периферийных ситуаций. В нашей практике мы встречались не раз, когда «активное меньшинство» граждански настроенных, профессионально действующих людей, школ, сообществ, населенных пунктов задавало повестку жизни, определяло доминантную ситуацию в районе, городе.

Исходя из предлагаемой ядерно-периферийной модели (базовой структуры) социокультурной ситуации, можно сформулировать конкретные рекомендации по управлению и развитию территориально-региональных образовательных систем. Это, прежде всего, налаживание сетевого взаимодействия компонентов данной структуры:

- организация сетей
- кооперация
- заключение социальных контрактов, общественного договора

Можно предположить, что и при наличии ядра-центра, - взаимоотношения между разными перифериями («субситуциями») могут быть разными(их выявление и описание представляют специальную задачу). С другой стороны, из этого предположения следует, что какая бы ни была выбрана главная стратегия, существуют вариативные наборы тактических ходов, которые можно назвать «стратегиями второго плана» (они представляют потенциал для формирования будущих новых генеральных стратегий развития образования).

Для продуктивного управления и развития образования в территории нужно постоянно «наращивать вариативность», выделять и исследовать различные ситуации взаимодействия ядра и разных периферий.

Мы полагаем, что рассматриваемая модель(базовой структуры социокультурной ситуации) может быть использована для всех уровней управления образованием, от школьно-поселкового до федерального – в последнем случае «ядром» становится федеральный центр, а перифериями – регионы. Но и центр (хотя это и непривычно для традиционной системы управления образованием в России) в каких-то отношениях может оказываться периферией. Но это уже выход на другой механизм формирования государственной образовательной политики.

В масштабах же региона вышесказанное подтверждается реальной практикой. Для Якутии, например, сегодня доминантой развития системы образования, ее содержательным ядром являются отдаленные сельские школы (то есть, используя терминологию правительственной «дорожной карты» - «школы, находящиеся в сложных социальных условиях»), а не элитные столичные и городские.

Подытожим сказанное.

Таким образом, существуют разные типы социокультурных ситуаций, которым соответствуют дифференцированные стратегии развития образования на разных уровнях. В масштабе населенного пункта, это, например, традиционно школьные; связанные с изменением социокультурного фона; с возрождением локальных культурно-исторических традиций; стратегии общинного образования; инновационные; социально-образовательные. В условиях территориальных микросоциокультурных ситуаций, отражающих отдельные элементы классических, это, например, формирование сред-

ствами образования новых рабочих мест и нормальной социальной инфраструктуры деревни, изменение точки отсчета исторического линейного времени поселка и пр. Дифференцированные стратегии развития образования могут быть предложены для разных типов районов: развития инновационных образовательных сетей, децентрализация и полицентризм, складывание муниципальной системы как средства образовательной поддержки социально-экономического развития района. Наконец, есть свои особые стратегии «ситуации изменения ситуации», перехода от одного типа к другому.

Формирование и выбор образовательных стратегий, адекватных типу социокультурной ситуации и имеющимся современным средствам и методам решения образовательных проблем происходит в процессе использования определенной технологии.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., «Просвещение», 2012
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности. // «Вопросы образования», 2008, № 1.
3. Алексеева Г.И. , Бугаев Н.И. Технология индивидуальной проектной деятельности – якутский вариант. М., МО РС (Я), 2013.
4. Боровская Н.Е.. Государство и школа. Опыт Китая на пороге III тысячелетия. М., 2003.
5. Бугаев Н.И. Школа: между прошлым, настоящим и будущим. Якутск, 2005.
6. Владимиров А.С. Социокультурная модернизация региональной системы образования и трансформация ценностных ориентаций школьников. Якутск, ИРО и ПК МО РС(Я), 2013.
7. Восхождение: шаг за шагом. Хара-Алданская средняя школа. Якутск, 2006.
8. Габышева Ф.В. Социокультурная модернизация образования в Республике Саха (Якутия): первый шаг. Якутск, ИРО и ПК МО РС(Я). 2013.
9. Гавров С.Н. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. М., МГУКИ, 2002.
10. Десять лет Концепции обновления и развития национальных школ Республики Саха(1991-2001). Якутск, 2001.
11. Концепция социокультурной модернизации образования в Республике Саха(Якутия). Якутск, 2010.

12. Межуев В.М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации. Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение», 2009, № 1.
13. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования. М.; С.-Пб., 2005.
14. Российское образование. Сетевой подход. С.-Пб., Агенство образовательного сотрудничества, 2003.
15. Собкин В.С, Писарский П.С.. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М., Центр социологических исследований в образовании, 1992.
16. Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций», М., Институт социологических исследований в образовании, 1998.
17. Титов Д.К. Социокультурная модернизация образования как механизм социализации учащихся, при введении ФГОС. Учебно-методический комплект. Якутск, ИРО и ПК МО РС (Я), 2011.
18. Цирульников А.М. Модернизация школы. Социокультурная альтернатива. М., «Сентябрь», 2012.
19. Цирульников А.М. Педагогика кочевья. Министерство образования Республики Саха (Якутия). Якутск: офсет, 2009.
20. Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. С.-Пб., Изд.-во Агенства образовательного сотрудничества, 2007.
21. Цирульников А.М., Русаков А.С., Эпштейн М.М. Инновационные комплексы в сфере образования: рекомендации по созданию и управлению. С.-Пб.-М., Агенство образовательного сотрудничества, 2009.
22. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика. М., МПСИ-РАО, 2004.
23. Цирульников А.М. Инновации в сельской школе. В кн.: «Инновационное движение в российском школьном образовании» М., 1997.

УДК 37.082

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ И МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ В СТРАНАХ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Болотина Т.В., к.п.н., доцент, ИУО РАО, АПКиППРО, E-mail: tatbolotina@mail.ru, Москва, Россия

Аннотация: В статье дается краткий обзор организации межкультурной коммуникации, способствующих развитию навыков учащихся, требуемых для жизни в демократическом обществе в странах бывшего Советского Союза: Республике Казахстан, Грузии, Республике Литва и Белоруссии. Каждая страна, в зависимости от политической ситуации имеет свою специфику по организации межкультурной коммуникации в образовательном пространстве своей страны.

Ключевые слова: межкультурный диалог, межкультурная коммуникация, поликультурное образование, гражданская идентичность.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL APPROACHES AND TECHNIQUES OF TRAINING IN THE NEIGHBORING COUNTRIES ON DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION.

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

Annotation: This article provides short overview of the organization of intercultural communication, which promotes student skills required for life in democratic society in the countries of the former Soviet Union: the Republic of Kazakhstan, Georgia, Republic Lithuania and Belarus. Each country, depending on political situation has the specifics on the organization of intercultural communication in educational space of the country.

Key words: intercultural dialogue, intercultural communication, polycultural education, civic identity.

Сущность и специфика понятий межкультурный диалог, межкультурная коммуникация

В настоящее время в мировом сообществе фактически нет мононациональных стран. Вследствие массовой иммиграции страны становятся многонациональными, в которых проживают национальные меньшинства, формируются новые малые этнические группы. Не обошли эти тенденции и страны СНГ.

Происходящие во всех странах процессы интеграции и дифференциации ставят перед педагогической наукой и практикой сложные задачи создания условий для подготовки молодых граждан к сотрудничеству и взаимодействию, к жизни в открытом поликультурном обществе.

В документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы задача подготовки молодежи к жизни в многокультурном обществе названа в числе приоритетным направлением.

В 1997 г. Международная комиссия по образованию ЮНЕСКО опубликовала доклад, в котором провозгласила, что «воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам». В этом документе так же выделена идея: «освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей».

Таким образом, с учетом новых социокультурных реалий в разных странах мировая и отечественная педагогическая общественность разрабатывает соответствующую образовательную стратегию, которая основана на таких демократических ценностях, как справедливость, равенство, права культурных, религиозных, этнических групп, демократия и свобода.

Важная роль в образовательной политике многих стран отводится гражданскому образованию или «воспитанию демократической гражданственности» (Термин Совета Европы).

Воспитание демократической гражданственности предполагает ориентацию на ряд важных педагогических условий: равенство всех членов общества, независимо от национальной, религиозной, расовой принадлежности и социального положения, демократизацию учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

Одной из составных составляющих воспитания демократической гражданственности является поликультурное (многокультурное) образование.

Цель поликультурного образования сводится к интеграции и сохранению культурной самобытности личности в условиях поликультурного общества.

Основные субъекты поликультурного воспитания это ведущий (доминирующий) и малый этносы, непременным свойством которых является культурное взаимодействие. Основными характеристиками данных субъектов, являются:

1) культурная общность; 2) языковая общность; 3) статус национального меньшинства или большинства.

Основными педагогическими принципами поликультурного образования являются:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

К числу функций поликультурного воспитания можно отнести:

- устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств;
- взаимная адаптация этнических групп, отказ этнического большинства от культурного диктата;
- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям.

Важным компонентом поликультурного образования и воспитания является межкультурный диалог.

В узком смысле 1. Межкультурный диалог – это потребность во взаимодействии, взаимопомощи, взаимообогащении. 2. Межкультурный диалог – это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Соответственно это касается в основном трёх проблем: воспитания, язык, невербальные процессы

В широком понятии 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»¹.

Эта терминология была утверждена третьим саммитом глав государств и правительств стран-участниц Советом Европы (2005 г.). Таким образом, СЕ определил межкультурный диалог (включая его религиозное измерение) в качестве средства продвижения компетентности, понимания, примирения и толерантности, а также предотвращения конфликтов и обеспечения интеграции и социальной сплоченности.

Межкультурный диалог может служить несколькими задачам:

¹ Белая книга по межкультурному диалогу/,Жить вместе в равном достоинстве . Страсбург 2008

1. «Он является неизменной чертой всеохватывающего общества, в котором никто не чувствует себя "за бортом" и где ни к кому не относятся как к чужаку.

2. Он является мощным средством посредничества и примирения: через критическое и конструктивное вовлечение с обеих сторон культурных границ, интеграцию и социальное сплочение он может снять озабоченности, реально существующие в связи с социальной фрагментацией и неуверенностью.

В этой связи руководящими принципами являются свобода выбора, свобода самовыражения, равенство, толерантность и взаимное уважение человеческого достоинства, права человека, демократия и верховенство закона.

В отсутствие уважения равного достоинства всех человеческих существ, прав человека, верховенства закона и демократических принципов никакой диалог невозможен. Они гарантируют отказ от доминирования и таким образом являются ключевыми для обеспечения того, чтобы диалог подчинялся не аргументу силы, но силе аргумента.

Межкультурный диалог в широком понятии включает в себя несколько особо важных ключевых терминов:

Мультикультурализм (как и политика ассимиляции) понимается в качестве конкретного политического подхода;

Культурное многообразие и многокультурность обозначают эмпирический факт существования разных культур и их взаимодействия в рамках определённого пространства и социальной организации; Социальная сплочённость, как она понимается в Совете Европы, обозначает способность общества обеспечивать благополучие всех его членов, сводя к минимуму неравенство и избегая поляризации отдельных социальных слоёв. Сплочённое общество представляет собой группу поддерживающих друг друга свободных индивидов, преследующих общие цели демократическими методами;

Заинтересованные стороны - это все группы и отдельные индивиды, принадлежащие как к меньшинству, так и к большинству, играющие определённую роль и имеющие собственные интересы в межкультурном диалоге. Прежде всего, это все кто принимает политические решения в правительствах и парламентах на всех уровнях, местных и региональных властях, институтах гражданского общества, иммигрантских и религиозных общинах, организациях, действующих в области Культуры и средств массовой информации, журналисты, социальные партнеры;

Публичные власти включают национальное правительство, политические и административные структуры, как на общегосударственном, так и на региональном и

местном уровнях. Данное понятие также охватывает городские советы и другие местные органы власти, а также физические и существующие в рамках частного права юридические лица, которые выполняют общественные или административные функции;

Интеграция (социальная интеграция, вовлеченность) понимается как двусторонний процесс и как способность людей жить вместе, уважая достоинство каждого индивида, принципы общего блага, плюрализм и многообразие, на основе солидарности и отказа от насилия, а также как их способность принимать участие в социальной, культурной, экономической и политической жизни. Понятие интеграции охватывает все аспекты социального.

Интеграция требует защиты слабых, а также права быть непохожим на других, заниматься созиданием и вводить в жизнь новое.

Эффективная политика интеграции необходима для того, чтобы иммигранты могли полностью участвовать в жизни принимающей страны. Иммигранты же со своей стороны должны, как и все, соблюдать законы и уважительно относиться к основным ценностям общества, в котором они живут, их культурному наследию;

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.²

Обычно термин коммуникация понимают как общение. Дело в том, что общение «включает в себя непосредственный контакт одного человека с другим», «элемент личных взаимоотношений, живой обмен чем-то (например, информацией, деятельностью)». Эта форма отношений в обществе представляет собой частный случай коммуникации.

Но имеются и другие уровни таких отношений - общение между поколениями, народами, эпохами во времени и пространстве.

² Белая книга по межкультурному диалогу/,Жить вместе в равном достоинстве. Страсбург 2008

Особенности обучения в странах ближнего зарубежья (Казахстан, Грузия, Республика Белоруссия, Литва) по развитию межкультурной коммуникации, способствующих развитию навыков учащихся требуемых для жизни в демократическом обществе.

Основными направлениями, в русле которых развивается межкультурные коммуникации в разных странах мира, являются: педагогическая поддержка представителей этнических меньшинств; билингвальное обучение; многокультурное воспитание.

«Педагогическая поддержка детей — представителей меньшинств осуществляется в нескольких видах педагогической работы:

- лингвистическая поддержка: обучение на языке большинства и преподавание языка малой группы;

- социокоммуникативная поддержка: знакомство (особенно детей иммигрантов) с нормами поведения, принятыми в стране пребывания;

- специфическое преподавание учебных предметов; так, преподавание языка меньшинства содействует успеваемости говорящих на нем детей, что позволяет смягчать трудности при изучении социальных наук, истории, естествознания, поскольку дети из меньшинств часто не владеют соответствующей терминологией на доминирующем языке;

- работа с родителями; родители-иммигранты включаются в процесс улучшения академических результатов своих детей и унесут главную ответственность за приобщение детей к окружающей среде»³.

После распада СССР, возникшие на постсоветском пространстве новые государства, поставлены перед нарастающей проблемой педагогических решений вопросов межкультурной коммуникации. В настоящее время существуют различные подходы к вопросу межкультурной коммуникации;

Один из них предполагает учет культурно-образовательных интересов всех этносов, населяющих то или иное государство

Другой предполагает интеграционную политику меньшинств в общество, причем, не всегда учитывая интересы национальных меньшинств.

Так, в Республике Казахстан проживают представители многих наций и национальностей. По культурно-языковым различиям население страны в целом делится по преимущественной ориентации на один из двух языков - государственный и русский. Коммуникативная значимость и распространенность которых неравнозначны.

³ Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 2008. – № 2.

В тоже время, в Казахстане живут и представители нескольких национальных групп, которые не имеют собственной этнической государственности. В этих условиях важно создание возможностей для восстановления и развития этнических культур, взаимодействия между ними в интересах общенационального единства. Поэтому, в Республике актуальной стала разработка официальной политики государства в сфере межэтнической коммуникации.

Важен тот факт, что в Конституции Республики Казахстан закреплён принцип приоритета прав личности, который направлен на сохранение межэтнической стабильности, утверждение казахстанского патриотизма, этническое возрождение народа. С учетом этого принципа в Республике строится и образовательная политика.

Основной идеей этой политики является «создание модели образования, ориентированной на сохранение самобытности этнических групп и, одновременно, освоение ценностей и стандартов других культур. Важно, что при этом не утрачивается этническая идентичность и обеспечивается восприятие ими общегосударственных ценностей»⁴.

Таким образом, образование в стране, как средство формирования национального самосознания, реализации культурно-языковых интересов, направлено на реализацию двух взаимосвязанных целей:

- этническая идентификация;
- государственная интеграция.

В тоже время, оно выполняет четыре главных функции:

- транслирующую (обеспечение целостности и воспроизводимости этнонациональных сообществ);
- развивающую (формирование и развитие национального самосознания);
- дифференцирующую (выявление национально-культурных потребностей человека, этнических групп);
- интегрирующую (обеспечение взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения культур, интеграция личности в системы мировой и национальной культуры).

В качестве основных задач образования выдвигаются

- «воспитание поликультурной личности: создание условий для идентификации личности со своей исконной культурой и усвоения других культур. Ориентация на диалог культур, их взаимообогащение;

⁴ Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан (одобрена распоряжением Президента Республики Казахстан от 15 июля 1996 г. № 3058)

- формирование многоязычного индивида: подготовка граждан, способных эффективно общаться на родном, государственном и русском языках. Реализация тем самым модели "двух лояльностей": по отношению к собственной этнонациональной группе и по отношению к государству. В реальной практике речь может идти об эффективном владении тремя, четырьмя и более языками»⁵.

Поликультурная личность складывается в результате изучения своей истории, культуры, верности сложившимся духовным ценностям, почитания национальных героев.

Знание истории народов, населявших страну, истории государства порождает чувство исторической преемственности, исторических корней, ощущение причастности к истории земли, общности судеб народов, живущих бок о бок многие годы и века.

Изучение истории Казахстана значимо, т.к. знание истории позволяет формировать историческое сознание как этническое, так и общегосударственное.

В последние годы история стала преподаваться как история торговли и ремесла, строительства городов и дорог, история развития народов и межэтнических контактов, диалога культур, междинастических браков и т.д., что способствует формированию исторического сознания

Отмечается тот факт, что история Казахстана значима тем, что позволяет формировать историческое сознание как этническое, так и общегосударственное.

Особое место в изучении истории отводится истории культуры. Этот предмет в наибольшей степени отвечает задачам формирования поликультурного индивида. И если он преподается как история искусств, история мировой и национальной философии, истории обычаев и традиций, история национальной одежды и моды и т.д., то это ведет «к воспитанию многомерной, духовно развитой личности, ценящей и знающей национальную и мировую культуру».

Считается, что поликультурная личность должна обладать «достаточно ярким художественно-эстетическим сознанием: развитым воображением, утонченными чувствами, тягой к прекрасному, способностью ценить красоту, художественным вкусом, умением разбираться в произведениях искусства».

Кроме того, большое внимание в Казахстане уделяется таким предметам, как география, страноведение, этнография и экологические дисциплины. Эти предметы формируют географическое и планетарное сознание очень важно, чтобы молодые люди знали и родной край, и малую родину, и родную землю.

⁵ Там же

В тоже время нужно учитывать и тот факт, что вклад в формирование поликультурной личности Казахстана вносят предметы научно-естественного цикла.

В преподавании естественных наук особое внимание уделяется фактам и явлениям различных наук, особое внимание придается вкладу ученых Казахстана в развитие этих наук. Все это позволяет сформировать у молодого поколения чувства казахстанского патриотизма и чувство гордости за свой народ, за этнос.

И еще один важный аспект, на который стоит обратить внимание. Интегрирующей составной поликультурной личности в Казахстане является правовое сознание личности, «формируемое всей практикой соблюдения и применения в государстве Конституции и законов Республики Казахстан, иных нормативных правовых актов, а также фактическим состоянием удовлетворенности закрепляемых ими прав и свобод граждан».

Одной из главных целевых характеристик индивидуального правосознания казахстанца в системе поликультурного образования является осознание каждым индивидом фактора казахстанской государственности. Это означает, что каждый человек в государстве, какой бы национальности он не был, есть подлинный гражданин и патриот Казахстана и все люди вокруг него такие же равноправные с ним индивиды.

Необходимой предпосылкой становления в Казахстане системы поликультурного образования является создание этнокультурного образовательного пространства.

Под этнокультурным пространством подразумевается культурная почва, поле для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей.⁶

Нужно отметить, что в этнокультурное образовательное пространство входят: семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы, т.е. структура такого пространства состоит из трех взаимосвязанных частей: институциональная (школы, колледжи, вузы и т.д.), внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т.д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.).

Таким образом, в этнокультурном образовании выделяется: пропедевтика, обучение, погружение в практику. Данные этапы между собой логически связаны. Так, «на стадии пропедевтики осуществляется первое приближение к решению

⁶ Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан (одобрена распоряжением Президента Республики Казахстан) от 15 июля 1996 г. № 3058)

проблемы этнической идентификации⁷. Этнокультурное образовательное пространство в данном случае - это атмосфера в семье. На первом этапе происходит первое знакомство с историей народа, его культурой, национальными обрядами, обычаями. Восприятие национального происходит через устное народное творчество: сказки, песни, мифы и прочее». Здесь создаются предпосылки для этнической самоидентификации, которая закономерно сближает ребенка с родителями, родственниками, своим родом, этносом, вызывая чувство гордости, почитания, восхищения предкам

Основная задача этнокультурного образования на данном этапе, формирование чувства гордости называть себя "казахстанцем".

На этапе обучения (институциональное образование) этнокультурное образование реализуется в детских садах, школах, средних специальных и высших учебных заведениях. Обязательным условием его будет многоязычие: изучение родного и государственного языков.

Этнокультурное образовательное пространство в этой части создается тем, что родной и государственный языки становятся языками обучения и общения. Основные языки обучения это государственный и русский. В тоже время, всем желающим представлена возможность дополнительного изучения родного языка, литературы, истории.

В местах компактного проживания этнических групп, наряду с основным типом школ, создаются, школы с преподаванием предметов на родном языке и обязательным глубоким изучением с первого по выпускной классы государственного языка.

На более высокой ступени обучения (средние специальные и высшие учебные заведения) этнокультурное образовательное пространство создается также языками обучения и содержанием курсов.

Особое место в системе этнокультурного образования занимает внеинституциональное обучение и погружение в практику. Именно они позволяют эффективно осуществить задачу - приближение этнокультурного образования к практическим потребностям индивидов.

Этнокультурное образовательное пространство здесь создают национально-культурные центры, кружки и курсы при школах, дворцах культуры, в учебных заведениях, иных организациях.

⁷ Т.Болотина «Международный опыт организации внутришкольных межэтнических коммуникаций в сфере образования», ж. "Управление образованием: теория и практика», 2014 №3

И так, в Казахстане межкультурная коммуникация, как диалог культур реализуется идея культурного и лингвистического плюрализма, которая сочетает в себе: наследие собственного народа, национальную культуру, культуру родного края, учет культурно-образовательных интересов всех этносов, населяющих страну и мировой уровень технической и информационной оснащенности образования.

Система образования Грузии сформировалась на самобытных национальных началах. Грузия всегда считалась многонациональной страной, в ней проживали русские, армяне, азербайджанцы, осетины, абхазцы, евреи и еще много других национальностей.

Многонациональный состав страны стал одним из условий для ознакомления представителей разных народов с хозяйственной деятельностью и культурой друг друга, привело к усилению взаимосвязей между ними. Все эти процессы нашли отражение и в области образования, и многих уголках Грузии были открыты русско-азербайджанские, русские, армянские и другие национальные школы. До распада Советского Союза, русский язык в Грузии, являлся единственным официальным языком на административном уровне, поскольку русский служил языком межнационального общения. В тоже время в республике официальным языком считался и свой национальный язык в частности – грузинский, и поощрялось использование и сохранение языков меньшинств.

Отмечено, что в былые времена общее начальное и среднее образование было доступным на языках меньшинств, а высшее образование предоставлялось на официальном государственном языке республики.

Такая образовательная политика привела к тому, что стране появились такие районы, как Самцхе-Джавахети и Квемо Картли, в которых проживали этнические армяне и азербайджанцы, большинство которых не владеет грузинским языком. Данная ситуация стала препятствием интеграции этих детей в грузинское общество и стала самой актуальной в сфере образовательной политики.

Не знание культуры, языка различных этнических групп, проживающих в такой многонациональной стране стало причиной разделения общества на основе этнических и языковых различий, стали иметь место множество случаев конфронтации на этнической почве.

Осознавая важность интеграции проживающих меньшинств в грузинское общество, грузинское правительство задались вопросом, как построить в стране, стабильное общество с учетом этностей, проживающих в стране требующих культурных идентичностей и в какой мере этому может способствовать образование.

В 2005 году в Грузии был принят новый «Закон об общем образовании». В «Законе об общем образовании» в ст. 4 пункте 1 зафиксировано «языком обучения в общеобразовательных школах является грузинский язык, в Абхазской автономной республике – грузинский и абхазский языки

В пункте 3 этой же статьи нового закона об образовании также говорится, о негрузинских меньшинствах: «Гражданам Грузии, для которых грузинский язык не является родным, государство в пределах своих возможностей и в рамках национального образовательного планирования обязано создавать начальные, базовые или общеобразовательные учреждения или сектора, обеспечивая при этом изучение грузинского языка, а в Абхазской автономной республике – грузинского и абхазского языков».

Там же сказано, что в начальных, базовых и общеобразовательных учреждениях предметы „Грузинский язык“ и „Грузинская литература“, „История Грузии“, „География Грузии“ и изучение обществоведческих дисциплин осуществляется на грузинском языке, на территории Абхазской автономной республики – на грузинском и абхазском языках». Но нужно заметить, что в нормативных документах не говорится ни слова о русском языке и языках других народов, населяющих страну.

По замыслу Министерства образования и науки, такая образовательная политика в Грузии имеет два основных аспекта: с одной стороны это повышение уровня знания государственного языка с целью интеграции национальных меньшинств, а с другой - защита языков меньшинств и их право на получение образования на родном языке.

Нужно отметить, предполагалось, что данная политика является предпосылкой эффективной гражданской интеграции лиц, принадлежащих к национальным меньшинствами, и такая политика должна вести к более стойкому межкультурному взаимопониманию и толерантности.

Сейчас в стране большинство школ перешли на преподавание на грузинском языке, так сегодня в 75% общеобразовательных грузинских школ преподавание ведется на грузинском языке.

В тоже время, Правительством страны была разработана «Государственная концепция толерантности и интеграции», осуществление которой началось в мае 2009 года.

Концепция состоит из шести основных аспектов в сфере образования национальных меньшинств, в которых необходимо:

- обеспечить улучшенный доступ к дошкольному образованию лицам, принадлежащих к национальным меньшинствам;

- предоставить доступ к общему образованию лицам, принадлежащих к национальным меньшинствам;
- обеспечить доступ к высшему образованию лицам, принадлежащих к национальным меньшинствам;
- повысит уровень знания государственного языка у лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам;
- обеспечить защиту языков меньшинств; и предоставление доступа к программам профессионально-технического образования лицам, принадлежащих к национальным меньшинствам.

С учетом Государственной концепции толерантности и интеграции», Министерство образования и науки Грузии скорректировали соответствующую образовательную стратегию образования, которая способствовала бы развитию межкультурной коммуникации, посредством обучения грузинскому языку и выпустило Постановление о возможности внедрения в школы Грузии многоязычного или билингвального подхода.

Многоязычное образование предусматривает использование двух или более языков обучения в школах, и тем самым позволяет сохранить родной язык и при этом выучить государственный. Данная методология апробирована во многих многонациональных странах во всем мире и является эффективным подходом в случае наличия лингвистического и культурного разнообразия.

В тоже время, надо отметить, что интеграция не до конца продумана. Об этом говорят такие факты:

Важным вопросом в формировании межкультурной коммуникации является обучения истории. В учебниках истории Грузии история Армян, Азербайджанцев, России представлена скупо или в негативном виде.

Государственный учебный план Грузии не предусматривает изучение истории этнического меньшинства на уроках истории в образовательной школе. История национальных меньшинств изучаются как факультативные предметы в негрузиноязычных школах. Нужно отметить, что более тщательный подход к изучению истории ее титульной нации и национальных меньшинств их быту, культуре ускорил бы процесс гражданской интеграции.

Также отмечается, что политика интеграции Министерства образования привела к сокращению негрузиноязычных школ

В справке Министерства образования Грузии по этому поводу говорится: «Необходимо отметить, что число негрузиноязычных школ действительно сокращается, но основная причина тому – недостаточный контингент учащихся».

Таким образом, развитие межкультурной коммуникации в Грузии связано с языковой интеграцией – поощрение обучения грузинскому языку, не всегда учитывая интересы национальных меньшинств.

Подобная интеграционная языковая политика проводится и в школах Литвы.

Но в политике межкультурной коммуникации (межкультурного диалога) в Республике Литва есть своя специфика.

В 2010 году Служба контролера по соблюдению равных возможностей провела исследования «Толерантность и мультикультурное воспитание в общеобразовательных школах Литвы»

Задача исследования - определить уровень толерантности в школах,

Исследователи отметили, что «в литовской системе образования сложилась традиция, согласно которой этническая принадлежность учащихся идентифицируется с принадлежностью к той или иной этнической группе, исходя из языка обучения школы (русская, польская, литовская), хотя в этих школах учатся дети разных национальностей»

В тоже время отмечается, что в Литве по заявлению Министерства науки и просвещения, исследований на предмет национального состава школ в стране не проводятся. Поэтому неизвестно, сколько не литовцев обучается в литовских школах. Не отслеживается и так называемая «миграция» учащихся – из литовских школ в другие школы и наоборот.

Так же исследование показало, что 36% педагогов довольно часто обсуждают проблемы нацменьшинств с учениками, еще 35% это делают изредка.

Отмечается также, «что вильнюсские педагоги более толерантны в отношении различных меньшинств, причиной этого является культурное и этническое разнообразие в Вильнюсе, что создает возможности для непосредственного ознакомления с различными культурами».

Важная деталь исследования, сравнение не толерантного отношения в школе в отношении различных социальных групп (инвалидов, нац. меньшинств и т.д.). Исследование показало, что если сравнить уровень не толерантного отношения в школе в отношении различных социальных групп (инвалидов, нац. меньшинств и т.д.), то в отношении нацменьшинств оно проявляется в наименьшей степени, чем к другим социальным группам.

Таким образом, образовательную политику межкультурной коммуникации (межкультурного диалога) в Литве стали рассматривать намного шире.

С учетом рекомендаций Совета Европы о том, что межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплочению монокультурных обществ, и его целью является развитие более глубокого понимания различного мировоззрения и поведения, повышение уровня сотрудничества и вовлеченности, педагоги Литвы считают, важной частью такого диалога являются социальная вовлеченность или интеграция.

А под социальной интеграцией понимается способность людей жить вместе, уважая достоинство каждого плюрализм и многообразие, на основе солидарности и отказа от насилия, требует защиты слабых, а также права быть непохожим на других, заниматься созиданием и вводить в жизнь новое, полезное для жизни в обществе.

Поэтому в школах Литвы огромное внимание уделяется инклюзивному образованию – интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательную среду школы.

Надо отметить, что дети с ограниченными возможностями живут в своем мир, в своей культуре. И интегрировать их в общество – важная задача образования. В тоже время совместное обучение, участие в общественной жизни школы, помощь здоровых детей слабым, помогает у здоровых детей формировать чувства эмпатии, уважения к друг другу, чувства, толерантности.

И так, в Литве осуществляется интеграционная политика меньшинств в общество с учетом и языковой интеграции, а также интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательную среду школы

В такой интеграции поощряется равенство, человеческое достоинство и чувство общей цели.

Беларусь является толерантным государством и здесь не наблюдаются акты насилия по отношению к иностранцам. Но, и она в последнее время столкнулась с такой проблемой как беженцы.

Сегодня Беларусь добилась успехов в создании законодательства по защите беженцев и современной системы убежища. Предприняты усилия не только для защиты беженцев, но и их местной интеграции в белорусское общество. Для решения проблем беженцев в национальную систему образования введен поликультурный подход, как необходимый шаг для воспитания толерантности и уважения разнообразия с детства.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, отмечено, что содержание воспитания основывается на общечеловеческих ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, и отражает интересы личности, общества, государства. В ней также указано на необходимость «формирования у обучающихся умения жить в поликультурном мире, противостоять политическому и религиозному экстремизму».

В соответствии с положениями Концепции сущность поликультурного воспитания заключается в создании межкультурной образовательной среды на основе организации межкультурной коммуникации и формировании общекультурной и межкультурной компетентности.

В документе отмечается, что «для эффективного межэтнического взаимодействия и успешной адаптации учащихся в поликультурной среде большое значение приобретают знания о культуре, традициях и обычаях других народов; понимание значимости этнокультурного разнообразия; уважительное отношение к иным точкам зрения и ценностям, отличным от собственных; умение преодолевать трудности в коммуникативных и иных формах взаимодействия с членами различных этнических общностей, идти на разумный компромисс.»

Важнейшими направлениями по формированию знаний и умений в области поликультурного образования, в частности межкультурного диалога являются:

- «организация познавательной деятельности учащихся по обогащению знаний о культуре межнациональных отношений;
- воспитание эмоционально-ценностного отношения к людям другой национальности;
- стимулирование эмоционально-ценностного отношения к знаниям, практической деятельности по формированию культуры межнациональных отношений, людям другой национальности, их культуре;
- накопление подростками практического опыта в сфере общения в многонациональном коллективе.
- формирование понятия о культуре межнациональных отношений как важнейшей норме морали, убежденности в ее значимости для соблюдения нравственных норм поведения в сфере межнациональных отношений;
- расширение и обогащение системы знаний учащихся о культуре, истории, языке, литературе, искусстве, быте, обычаях и традициях своего и других народов, об этнических, национальных особенностях культур;

- совершенствование понимания подростками взаимной зависимости и общности исторического прошлого, традиций, культуры своего народа;

- закрепление знания элементарных норм поведения, общечеловеческих ценностей в сфере межнациональных отношений и осознание необходимости действовать в соответствии с ними.

Расширению и углублению получаемых подростками знаний о культуре межнациональных отношений содействуют мероприятия, организуемые классными руководителями: серии бесед о воспитании людей разных национальностей, об особенностях национальной семьи (русской, белорусской, еврейской, польской, украинской и др.), об уважении к той или иной национальности через отношение к ее представителям; дискуссии, пресс-конференции, вечера вопросов и ответов, заочные путешествия, встречи за "круглым столом", турниры политэрудитов, диспуты. Формированию культуры межнациональных отношений способствуют беседы: "Культура поведения в общественных местах (в школе, транспорте, местах торговли, на семейных праздниках, народных гуляниях)", "Культура межнациональных отношений. В чем она проявляется?", "С чего начинается дружба людей разных национальностей?", "Мое отношение к представителям других национальностей" и др.»⁸

Через участие в этих мероприятиях учащиеся получают эмоциональное воздействие, у них формируются поведенческие правила жизни в поликультурном обществе.

Важнейшим компонентом межкультурной коммуникации учащихся является формирование у них «культуры мира», как системы ценностей, правил, отношений и действий, основанных на уважении к жизни и человеку, к его правам и достоинству, отказе от насилия как распространенного способа решения международных и внутригосударственных проблем, приверженности принципам свободы, солидарности, терпимости и взаимопонимания между народами, государствами, социальными группами и отдельными людьми

В формирование культуры мира внесли свой вклад ученые и практики Беларуси. Подготовка преподавателей, разработка методических и учебных пособий являются факторами успешности организации работы в формировании навыков межкультурной коммуникации.

Примечателен и тот факт, что в школах республики создается активная социально-педагогическая среда, которая предполагает существование ценностных,

⁸ Сазонова С.М. «Формирование толерантности у обучающихся средствами поликультурной педагогики

целевых оснований и перспектив межкультурного взаимодействия, и диалог которые доступны каждому субъекту образовательного пространства.

Таким образом, организация межкультурной коммуникации в Беларуси организован на принципах интернационального воспитания учащихся, который долгие годы служил верой и правдой советскому обществу.

Заключение

Изучение опыта организация межкультурной коммуникации в странах ближнего зарубежья служит формированию открытого педагогического мышления, при котором осваиваются наиболее целесообразные и перспективные идеи воспитания в области поликультурного образования, в частности организации межкультурной коммуникации.

Разные страны по разному подходят к вопросу межкультурной коммуникации, это зависит от экономических, политических условий отдельно взятой страны.

Но важно понять, если мы хотим жить без межличностных, межгрупповых и межэтнических конфликтов, различных дискриминационных явлений, классовых, политических и религиозных противоречий, то важной составляющей образовательной политики должно стать поликультурное образование, в частности развитие межкультурных коммуникаций, способствующих развитию навыков учащихся требуемых для жизни в демократическом обществе

Список литературы

1. Болотина Т.В., Мишина И.А. Формирование поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога в поликультурной (многокультурной) образовательной среде// ж. "Управление образованием: теория и практика», 2014 №2
2. Болотина Т.В. «Международный опыт организации внутришкольных межэтнических коммуникаций в сфере образования»// ж. "Управление образованием: теория и практика», 2014 №3
3. Воскресенская Н. М. Образование и многообразие культур // Педагогика. — 2007. — № 2. — С. 105—107.
4. Гусинский Э.Н. Образование личности. - М., 2004
5. Давыдов В.В. Развивающее обучение. - М, 2006
6. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. — М., 1999.
7. Иванова Н., Мнацакян И. В поликультурном мире // Высшее образование в России. – 2003. – № 1.

8. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. – 1999. – № 6.
9. Кузьмин М. Н. Переход от традиционного общества к гражданскому. Изменение человека. — М., 2007.
10. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан (одобрена распоряжением Президента Республики Казахстан) от 15 июля 1996 г. № 3058)
11. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 2008. – № 4.
12. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. — 2007. — № 4. — С. 3—10.
13. Нерознак В. П. Лингвоэтноцизм в странах СНГ и Балтии // Известия Академии педагогических и социальных наук. — М., 2001. — С. 21—25.
14. Сазонова С.М. «Формирование толерантности у обучающихся средствами поликультурной педагогики, М, АПК и ППРО, 2014
15. Саломе Мехузла и Эйдин Роше Национальные Меньшинства и Образовательная Реформа в Грузии. Рабочий Доклад ЕСМІ №46, ЕСМІ, Германия, 2009
16. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование в современной России // Magister. — 2007. — № 3. — С. 79—81.
17. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 2008. – № 2.
18. Тарроу Н. Язык, межкультурализм и права человека // Перспективы. — 2003. — № 4. — С. 107—132.

УДК 378.147

АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ МЕТОДАМИ МАРКЕТИНГА

Ожерельева Т.А., МИИГАиК, E-mail: ozerotana@yandex.ru
Москва, Россия.

Аннотация. Статья анализирует информационные образовательные услуги с применением методов маркетинга. Раскрывается содержание структуры маркетинга образовательных услуг. Рассматриваются основные категории маркетинга образовательных услуг: потребность, услуги, образовательные инновации, качество образовательных услуг, образовательные ресурсы. Дается трактовка понятия образовательные инновации. Показано, что в состав информационных образовательных ресурсов входят человеческие ресурсы. Раскрываются пять конкурирующих концепций маркетинга образовательных услуг. Показана необходимость применения геомаркетинга в сфере образования.

Ключевые слова: образование, информация, информационные ресурсы, образовательные услуги, маркетинг, экономика образования. маркетинг образовательных услуг, образовательная потребность, качество образовательных услуг.

ANALYSIS OF EDUCATIONAL SERVICES MARKETING METHODS

Ogereleiva T.A., MSU of Geodesy and Cartography, E-mail: ozerotana@yandex.ru
Moskow, Russia.

Abstract. The article analyzes the information educational services with the use of marketing techniques. The content structure of marketing of educational services. The basic categories of marketing of educational services: the need for services, educational innovation, quality of educational services and educational resources. Given interpretation of the concept of educational innovation. It is shown that the composition of information educational resources include human resources. Disclosed are five competing concepts of marketing of educational services. Shows the need for geomarketing in education

Key words: education, information, information resources, educational services, marketing, economics of education. Marketing of educational services, educational needs, the quality of educational services.

Введение. Современное развитие экономики образования основано на получении информации о состоянии и развитии рынка образовательных услуг, эффективных методах анализа информации и применении этой информации при: управлении, инвестировании развитии образования. Одним из эффективных методов анализа любого рынка является маркетинг, как концепция рыночного ведения хозяйства и управления. Как современная технология маркетинг является новой информационной технологией, возникшей на основе интеграции технологий классического маркетинга и информационных технологий.

Маркетинг - одна из основополагающих технологий для профессиональных деятелей

рынка, которым необходимо знать, как описать рынок и разбить его на сегменты; как оценить нужды, запросы и предпочтения потребителей в рамках целевого рынка. Маркетинг позволяет сконструировать товар с нужными для этого рынка потребительскими свойствами, маркетинговые исследования объясняют как посредством цены донести до потребителя идею ценности товара и как рекламировать и продавать товар, чтобы потребители захотели его приобрести. Если заменить абстрактное слово «товар» на термин «образовательная услуга», то все вышесказанное относится и к образовательной услуге.

Следовательно, есть все основания применять маркетинговый анализ для исследования сферы образования и образовательных услуг [1]. Информатизация экономики и общества в целом вызвали повышение спроса на образовательные услуги. В связи с этим целесообразно дать маркетинговый анализ образовательных услуг. Маркетинг образовательных услуг [2] основан на классических концепциях маркетинга и имеет свои особенности только в сфере приложения. Поэтому все основные теоретические выкладки в нем не отличаются от маркетинга на любом другом рынке.

Основная часть. По определению основоположника теории маркетинга американского ученого Ф Котлера маркетинг - вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена [3]. Маркетинг образовательных услуг направлен на удовлетворение образовательных потребностей. Структурно маркетинг образовательных услуг представлен на рисунке 1.

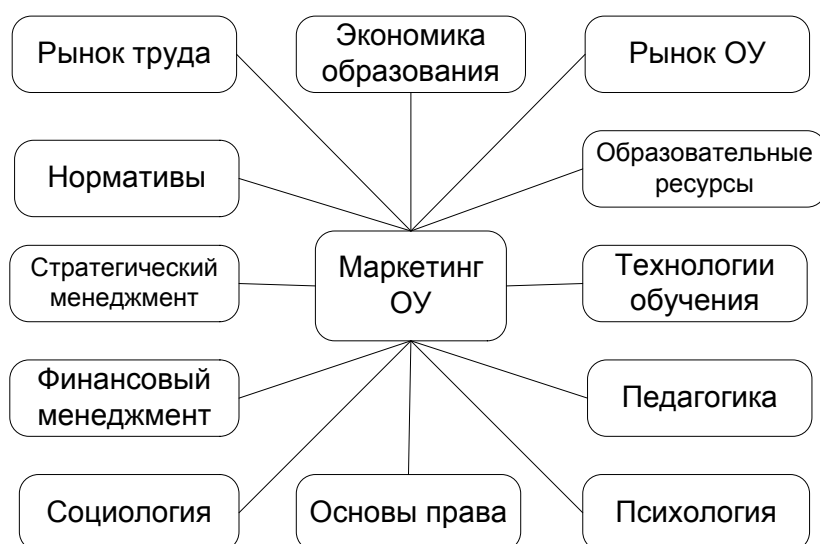


Рис.1 Структура маркетинга образовательных услуг

Схема маркетинга образовательных услуг (ОУ) напоминает схему классического

маркетинга, но с заменой ряда экономических категорий (логистика, сырье, технико-экономическое проектирование и др.) на категории образования (технологии обучения, человеческие ресурсы, педагогика и др.).

Для исследования маркетинга образовательных услуг необходимо рассмотреть категории: потребность, услуги, образовательные инновации, качество образовательных услуг, образовательные ресурсы, рынок образовательных услуг.

Потребность в образовании обусловлена: желанием освоить определенную профессию, занять определенную должность, получить конкретный уровень образования, получить дополнительную квалификацию, занять место в обществе, сделать карьеру. Образование рассматривается в современном мире не только как престижность, но и как средство выживания в современной жизни. Главной задачей маркетинга образования является удовлетворение потребностей как отдельно взятой личности, так и общества в целом. Осознание потребителем потребности в образовании включает:

- выбор профессии и специальности
- оценка перспектив работы по выбранной специальности
- поиск и анализ информации об образовательных услугах,
- оценка качества образовательной услуги
- оценка вариантов получения образования в различных образовательных учреждениях
- выбор оптимального варианта,

Рассмотрим основные категории маркетинга образовательных услуг.

Услуги - объекты продажи в виде действий, выгод или удовлетворения потребностей. Услуга представляет собой неосязаемое действие. Основное предназначение услуг - удовлетворять изменяющиеся потребности населения.

Инновации — нововведения, основанные на использовании научных разработок и объектов интеллектуальной собственности. Инновации в образовании включают в себя интеллектуальную собственность работников и коллективов образовательных учреждений.

Необходимо дать различие между понятиями новация и инновация. Обязательное свойство инновации и новации – новизна. Новация может быть составной частью инновации.

Новация - какое-то новшество, которого не было раньше. По гражданскому праву новация означает соглашение сторон о замене одного заключенного ими обязательства другим обязательством [4].

Не всякая совокупность новаций является инновацией. Новация обладает

определенным положительным эффектом, но, как правило, меньшим по эффекту и масштабу, чем инновация. Определим инновацию с этих позиций как целостную совокупность новаций, обеспечивающую в дополнении к сумме эффектов новаций [5] ее составляющих, *синергетический эффект* от их совокупности. Таким образом, инновация отличается от новации большим *масштабом*, большим *эффектом* и главное наличием *синергетического эффекта*.

Именно наличие синергетического эффекта, по нашему мнению, является отличительным качеством инновации от новации, включая сферу образования. Главный признак образовательной новации: положительные социальные и (или) экономические изменения, которые возникают в работе образовательных учреждений в результате специально организованной деятельности. Применительно к педагогике существует значительное число подходов к определению и классификации образовательных инноваций [6].

Н.Л. Пономарев дает следующее определение инновационно-образовательной деятельности в высшей школе: это один из базисных видов деятельности (наряду с текущей репродуктивной) в рамках общего научно-образовательного процесса (цикла), включающий творческое преобразование конкретных результатов научных исследований и достижений передового опыта (в том числе в области подготовки кадров) в новые образовательные, способные обеспечить участникам инновационно-образовательной деятельности дополнительный эффект (педагогический, экономический и др.) [7].

Инновации в самом общем виде классифицируются по экономическим признакам, сфере приложений, удовлетворению потребностей, причинам возникновения, степени новизны и функциональному назначению. В работе [8] показано, что образовательные инновации чаще всего относятся к процессным, организационным и продуктовым.

Выбор услуг - определение потребителем, принятие какого предложения принесет ему максимальную полезность. При выборе потребитель ориентируется на максимизацию полезности услуги и минимизацию издержек по ее получению. От соответствия предложения продавца ожидаемой потребителем полезности образовательной услуги, зависит степень удовлетворения последнего данной услугой и вероятность ее получения.

Образовательные ресурсы включают не только технику и книжные фонды, но и человеческие ресурсы. Технические ресурсы включают наличие определенных технических средств, например, компьютерные классы для обучения, специальных кабинетов для деловых игр, электронные доски, планшеты, лабораторное оборудование, сетевые учебные ресурсы [9].

Образовательные ресурсы связаны с наличием информационных ресурсов и

высокого уровня информационной культуры педагогического персонала. Они включают наличие электронных библиотек и образовательных порталов. Для современных вузов для обеспечения качественной подготовки становятся актуальными методы инновационного менеджмента,

Интеллектуальные факторы связаны с необходимостью управления человеческими ресурсами (Human Resources - HR) [10, 11]. За рубежом во многих организациях существует должность директора по управлению HR, начальника департамента по управлению HR или менеджера по управлению HR. В российском образовании таких видов управления пока нет. Управление кадрами и управление человеческими ресурсами — это существенно разные технологии.

Именно человеческие ресурсы и управление ими создают интеллектуальный капитал, который не входит в сферу кадрового учета и бухгалтерского учета. Интеллектуальный капитал служит основой инновационной деятельности. По существу это ключевой фактор развития инноваций в вузе.

Качество - в системе образования имеет два аспекта. Первый - *нормативный* - формальная совокупность свойств и характеристик образовательных услуг, обуславливающих их способность удовлетворять минимальные потребности потребителей в получении образования. Он определяется существующими ГОСами, учебными и рабочими программами. Этот аспект качества образования присутствовал в единственном виде в системе монополизированного государственного образования.

Второй аспект *рыночный*. Он включает понятие "сравнительное качество" получения образования и служит мерой конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Эта характеристика определяется спросом-предложением на рынке труда, уровнем подготовки в конкретном вузе, индивидуальными способностями обучаемого. Данный показатель качества образования появляется при наличии рынка труда и конкуренции в получении рабочих мест.

Качество в первом случае определяется мерой соответствия образовательных услуг требованиям образовательных стандартов, договоров на подготовку специалистов и т.п.

Качество во втором случае определяется мерой продвижения специалиста в служебной и карьерной деятельности в возможности занятия устойчивого положения в обществе. Во втором случае на качество образования существенно влияет интеллектуальный капитал образовательного учреждения, оказывающего образовательные услуги. Поэтому высокое качество образовательных услуг — ключ к благополучию образовательного учреждения и его сотрудников.

Например, нормативное качество филиала вуза и головного вуза равны, поскольку

тот и другой представляют потребителям то качество услуг, которое декларировано в ГОСах и учебных программах, единых для этих организаций.

В тоже время, рыночное качество головного вуза может быть более высоким за счет большего интеллектуального капитала [12] (опыт, традиции, специалисты, технологии, техническое обеспечение)

Издержки (себестоимость) - выраженные в денежной форме затраты, обусловленные расходом разных видов ресурсов в процессе оказания услуг. Издержки задают нижний уровень цены образовательных услуг, в то время как уровень спроса определяет максимальную цену. Можно сказать, что нижний уровень образовательных услуг определяет нормативное качество, а верхний рыночное качество.

Рынок образовательных услуг - сфера организаций образования и потребителей, получающих образовательные услуги для личного потребления.

Рынок труда - сфера формирования спроса и предложения на рабочую силу. Он определяет пропорциональность распределения рабочей силы в зависимости от структуры общественных потребностей и уровня технологического базиса.

Каждый из этих рынков имеет свои особенности и специфику отношений его участников. Потребителями образовательных услуг выступают не только частные лица, но предприятия, организации, учреждения, государство в лице различных органов власти.

Производитель услуги - образовательное учреждение, частное лицо, оказывающие образовательные услуги. Производителями образовательных услуг по трем уровням образования являются: школа, техникум, вуз.

Посредник - лицо или организация, оказывающие содействие в установлении связи между производителями и потребителями информационных услуг. Посредничество приводит к появлению транзакционных издержек.

Посредники в образовании могут играть важную роль в продвижении услуг до конечного потребителя, но могут и снижать эффективность образования, за счет несоответствия качества посреднической услуги ее издержкам.

Известно пять конкурирующих концепций, одну из которых организация может взять за основу маркетинга образовательных услуг: производственная, продуктовая, сбытовая, потребительская и социальная.

1. *Производственная (производственно-ориентированная) концепция* - одна из старейших теорий бизнеса - утверждает, что потребители отдадут предпочтение доступным и дешевым товарам. Главная задача организации, ориентированной на эту концепцию - снижение издержек. В Российском образовании, особенно в государственном, эта концепция выражалась в стремлении снижения заработной платы

работникам образовательных учреждений, что привело их к нищенскому состоянию.

2. *Продуктовая (продуктово-ориентированная) концепция* основана на том, что потребители отдают предпочтение товарам, имеющим наивысшее качество. Для сферы образования продуктовая концепция получила название концепции повышения качества образовательных услуг. В ней подразумевается что есть сегмент потребителей, которые оказывают предпочтение образовательным услугам высокого качества. В данном случае речь идет о двух аспектах качества образования. Примером использования этой концепции является программа MBA (Master of Business Administration) [14], которая считается вершиной бизнес-образования во всем мире.

Концепция совершенствования услуг целесообразна в условиях высокой индивидуализации спроса, когда существует часть потребителей, нуждающихся в образовательных услугах повышенного качества. В этом случае важно верно оценить платежеспособность потребителей.

3. Согласно *сбытовой концепции (концепции ориентации на продажи)*, потребители по природе своей никогда не будут добровольно покупать всю выпускаемую организацией продукцию. Поэтому организация должна вести агрессивную политику продаж и интенсивно продвигать на рынок свои товары. В сфере образования эта концепция приемлема для производителей программных средств учебного назначения (ПСУН).

Именно здесь наиболее активно совершенствуются различные технологии торговли, ведется поиск новых групп потенциальных покупателей. Как пример можно привести технологию аутсорсинга, которая помогает развитию в рыночной экономике путем сокращения издержек, увеличения приспособляемости к условиям внешней среды. Использование аутсорсинга получило развитие в течение последнего десятилетия, во многом благодаря бурному развитию информационных технологий

4. *Потребительская концепция (концепция маркетинга)* — основана на том, что залог достижения целей организации - определение нужд и потребностей целевых рынков и удовлетворение потребителей более эффективными способами, чем у конкурентов. Данная концепция держится на четырех факторах: целевом рынке, потребительских нуждах, интегрированном маркетинге и рентабельности.

Принимая за основу эту концепцию, образовательное учреждение должно проводить маркетинговые исследования выявлять потребности в образовательных услугах, прогнозировать их, определяет потенциальные возможности спроса, а затем обеспечивать удовлетворение спроса на образовательные услуги.

5. *Социальная концепция* требует учета в оказании образовательных услуг соци-

альных и этических вопросов. В частности учет реальной покупательной возможности образовательных услуг различными слоями населения.

Образовательные услуги отличаются от большинства товаров и услуг характером полезности и особенностями процесса реализации.

Первое отличие заключается в том, что образовательные услуги удовлетворяют личные, групповые (предприятия-работодатели) и общественные (государство)

С одной стороны, образовательная услуга удовлетворяет личные потребности людей в получении образования. Эта потребность определяется свойствами образования как средства выживания, жизнедеятельности, самореализации личности.

С позиции предприятия образовательная услуга - это процесс профессиональной подготовки (повышения квалификации, переподготовки) кадров, необходимой для обеспечения его работоспособности, поддержания конкурентоспособности и развития в постоянно изменяющихся рыночных условиях. Это процесс увеличения интеллектуального капитала предприятия.

Наконец, уровень образования в стране определяет ее трудовой ресурс, экономический потенциал, ее безопасность, перспективы развития. Речь идет о дополнительных эффектах от роста образовательного уровня населения для всего общества в целом.

Таким образом, человек, повышая уровень своего образования, выигрывает не только он сам, но и приносит обществу большую пользу. Это определяет необходимость государства оказывать дотационные поддержки системе образования.

Второе важное отличие образовательных услуг - две фазы в их реализации. Первая фаза- образовательное учреждение предоставляет свои услуги обучающимся. Вторая фаза - реализация услуги конкретным потребителем на рынке труда, в личных доходах, в продвижении по службе и т.д. Две фазы реализации образовательных услуг взаимосвязаны системами рынков..

Новые условия предоставления и реализации образовательных услуг требуют необходимость перестройки работы образовательных учреждений.

Этому способствуют маркетинговые методы анализа образовательных услуг. Они способствуют совершенствованию развития сферы образования, с учетом спроса и фактического предложения образовательных услуг.

Маркетинг образовательных услуг опирается на специфический маркетинг, который называют информационный маркетинг. В сфере образования эти понятия близки.

Информационный маркетинг [14] (как концепция) - рыночная концепция управления современным производством и образование на основе новых

информационных технологий. В этих технологиях для поддержки принятия решения используют рыночную информацию, а проверка правильности принятия решения проверяется в ходе реализации информационных продуктов и услуг. Объектами информационного маркетинга в первую очередь являются информационные продукты и услуги и во вторую - обычная продукция. Двойственность значения информационных ресурсов приводит к двойственному толкованию значения информационного маркетинга (information marketing).

С одной стороны под этим термином понимают использование традиционных принципов маркетинга для коммерческого распространения информационных продуктов и услуг. Парадигма этого подхода звучит как “маркетинг в информатике”. Трактовать этот подход можно как использование возможностей НИТ для повышения эффективности традиционного маркетинга.

С другой стороны под термином информационный маркетинг понимают комплекс методов в научно-производственной и торгово-экономической сферах по оптимизации и оперативному принятию решений с учетом быстроизменяющейся рыночной ситуации. Современная рыночная среда не всегда поддается правильной оценке обычному экспертному анализу специалиста - человека.

Парадигма этого подхода звучит как “информатика в маркетинге”. Трактовка этого подхода иная - повышение эффективности маркетинга на основе интеграции его технологий с НИТ. Эти два подхода сосуществуют в настоящее время и пока не противоречат друг другу. Можно выделить основные задачи современного информационного маркетинга:

- анализ и оптимизация целей,
- анализ рынка,
- формирование цен на информационные продукты и услуги,
- анализ надежности партнеров и связей,
- рекламно- пропагандистская деятельность ,
- контроль за выполнением программы маркетинга
- коррекция программы и управление маркетингом на основе объемов продаж и текущей нормы прибыли.

Перечень задач определяет актуальность развития информационного маркетинга как прикладного направления с одной стороны, а с другой требует развития научных основ этого направления. В частности для комплексного изучения особенностей рынка, демографических, социальных и экологических факторов необходимо обязательное использование современных интегрированных информационных систем, которые

способны воспринимать эту разнообразную информацию. К числу таких систем относятся геомаркетинговые системы.

Пока интенсивно развивается информационный маркетинг, в рамках первой трактовки. Он реализуется на основе имеющихся технологических возможностей визуализации информации, в частности, с использованием мультимедийных технологий.

Проблемы информационного маркетинга можно рассматривать в широком и узком смысле. В широком смысле информационный маркетинг решает стратегические задачи фирмы. Он направлен на применение НИТ для организации, планирования, управления - производства на максимальный уровень удовлетворения перспективного (в первую очередь) и текущего спроса.

В узком смысле информационный маркетинг решает оперативные задачи фирмы. Он направлен на изучение конъюнктуры рынка, уровня и динамики соотношения спроса и предложения, информационное обеспечение производителей и потребителей - с использованием НИТ.

Геоинформационные технологии являются одними из современных и наиболее интегрированных новых информационных технологий. В силу этого геоинформационные технологии являются технологической основой реализации информационного маркетинга и создания на его основе геомаркетинга [15], который также применяется в образовании учитывая распределенный характер сферы образования и образовательных учреждений.

Выводы Отправная точка маркетинговой деятельности – анализ рыночных возможностей, целью которого является выявление привлекательности открывающейся на рынке возможности для

выполнения маркетинговой деятельности образовательной организации необходимо создать четыре системы: маркетинговой информации, планирования маркетинга, организации службы маркетинга и маркетингового контроля.

Список литературы

1. Ожерельева Т. А. Особенности развития маркетинга образовательных услуг// Международный журнал экспериментального образования. – 2013. - №3. – с.113-115.
2. Савиных В.П., Цветков В.Я. Маркетинг образовательных услуг // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. -2007. -№ 4. -с.169-176.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга. - М.: Прогресс., 1990.
4. Методические рекомендации по оценке эффективности инновационных проектов (вторая редакция), утвержденные Министерством экономики РФ, Министерством финансов РФ, Государственным комитетом РФ по строительной, архитектурной и

жилищной политике № ВК 477 от 21.06.1999г.

5. Tsvetkov V. Ya. Innovations Analysis in Terms of OECD Standards // European Researcher, 2012, Vol.(31), № 10-1, p.1689- 1693.

6. Ожерельева Т.А. Управление образовательными инновациями // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №4. –с.104-108.

7. Пономарев Н.Л., Смирнов Б.М. Образовательные инновации. Государственная политика и управление: Учебное пособие.– М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

8. Цветков В.Я., Оболяева Н.М., Романов И.А. Особенности образовательных инноваций // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2012. - № 08. - С. 53-58.

9. Ожерельева Т.А. Управление сетевыми учебными ресурсами // Управление образованием: теория и практика /ГУ ИУО РАО. <http://www.iuorao.ru> – 2013. - № 2. – с112-116 .http://www.iuorao.ru/images/jurnal/13_2/ozherelieva.pdf.

10. Lengnick-Hall C. A., Lengnick-Hall M. L. Strategic human resources management: A review of the literature and a proposed typology //Academy of management Review. – 1988. – Т. 13. – №. 3. – С. 454-470.

11. Hendry C. Human Resource Management. – Routledge, 2012.

12. Стюарт Т. А. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций. – М. : Поколение, 2007.

13. MBA P. Master of Business Administration //School of Law And Management. – Т. 4. – р.2.

14 Бердышев С. Н. Информационный маркетинг: Практическое пособие //М.: Дашков и К. – 2010.

15. Цветков В.Я. Задачи геомаркетинга // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. – 2000. - №5. - с.146-154.

УДК 37.075

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЭКСПЕРТОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Чечель И.Д., д.п.н., профессор, E-mail: irchechel@mail.ru,
Потемкина Т.В., д.п.н., доцент, E-mail: potemkinatv@mail.ru
Институт управления образованием РАО, Москва, Россия

Аннотация В статье рассматриваются вопросы определения профессиональных функций специалистов экспертно-консультационной службы в области развития образования. На основе анализа выявленных видов профессиональной деятельности определены объекты профессиональной деятельности. Авторы выносят на обсуждение определение понятия «обобщенная профессиональная функция эксперта-консультанта в области образования».

Ключевые слова Экспертно-консультационная служба, ведущие и региональные консультанты, профессиональные функции эксперта-консультанта, профессиональные задачи, компетенции эксперта-консультанта.

PROFESSIONAL FUNCTIONS OF EXPERTS-CONSULTANTS IN THE FIELD OF EDUCATION

Chechel I. D., D.Sc.(Pedag.), Prof., E-mail: irchechel@mail.ru
Potemkina T. D., D.Sc.(Pedag.), Assoc. prof., E-mail: potemkinatv@mail.ru
Institute of management in Education of RAE, Moscow, Russia

Summary This article discusses the definition of professional features professionals expert consulting services in the field of education. Based on its analysis of the professional activities defined objects of professional activity. The authors bring to the discussion of the definition of "generalized function professional expert consultant in the field of education."

Keywords Expert and consulting service, leaders and regional consultants, professional functions of the expert-consultant, professional tasks, competences of the expert-consultant.

Современный этап развития российского образования связывают с такими преобразованиями, как обновление содержания школьных предметов, введение системы оценки качества образования, реструктуризация сети образовательных организаций и т.д.. Особое место при этом отводится вопросам подготовки руководителей, способных действовать в ситуации «опережающего развития». В случае, когда руководитель обязан принимать нестандартные решения, внедрять в практику инновационные проекты, уметь оценивать потенциал (кадровый,

¹ Данное исследование проведено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант 13-06-00685)

материально-технический, финансовый и др.) организации, регулировать внутренние процессы ее деятельности и т.д..

Исследования последних лет (Александрова А.С., Василенко Н.В., Коптелов А.В., Потемкина Т.В., Пуденко Т.В., Чечель И.Д. и др.) показывают, что экспертно-консультационная поддержка является одним из эффективных способов оказания профессиональной помощи руководителям образовательных организаций.

Нехватка специалистов, способных оказывать экспертно-консультационные услуги ощущается во всех отраслях экономики. Но если в различных коммерческих организациях дефицит данных специалистов восполняется представителями зарубежных консалтинговых агентств, то в социокультурной сфере экономики такой подход малоэффективен. Это связано с культурными, социальными, финансово-экономическими и другими особенностями организации государственных социальных институтов, в частности института образования.

Несмотря на расширение интеграционных процессов с другими странами, включение в международные образовательные проекты, российское образование имеет свои приоритеты внутригосударственной политики, свои особенности структуры образовательной системы, специфику финансирования образовательных организаций и т.д.

Все это привело к решению о том, что специалистов, способных выполнять функции эксперта-консультанта по вопросам развития системы образования необходимо готовить именно внутри страны.

Характеристики специалиста «эксперта-консультанта» особо активно обсуждались в процессе реализации Федеральной целевой программы развития образования в связи с созданием ресурса ведущих консультантов по вопросам развития системы образования [1,2,3,4,5,6].

Очевидно, что квалификация данного специалиста отличается от содержания деятельности специалистов, включенных «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» [7] .

Все это вызвало необходимость определения профессионального статуса эксперта-консультанта, выявления объекта его деятельности, особенности профессиональной компетентности, специфики подготовки.

На сегодняшний день уже выделены объекты деятельности специалистов экспертно-консультационной деятельности (управленческие проблемы по введению инноваций, организация образовательного процесса образовательных организаций,

процессы внедрения современных образовательных технологий и т.д.), разработана модель профессиональной компетентности эксперта-консультанта, прошли апробацию отдельные программы подготовки.

Вместе с тем остается неизученным вопрос определения и структурирования профессиональных функций эксперта-консультанта, что позволило бы создать базу для разработки профессионального стандарта специалиста с возможной квалификацией «эксперт-консультант в области образования».

Опираясь на требования к разработке профессионального стандарта [8], при описании функции эксперта-консультанта целесообразно использовать принятую терминологию (вид профессиональной деятельности, обобщенная трудовая функция, трудовая функция, трудовое действие).

Анализ структуры профессиональной деятельности эксперта-консультанта позволил нам выделить следующие профессиональные виды деятельности данного специалиста:

- информационно-аналитическая (сбор, анализ и синтез информации о факторах внешней и внутренней среды объекта консультационной деятельности; информации о стратегии и векторах развития процессов модернизации российского образования, анализ и оценка эффективности возможных решений и альтернатив, проектов, результатов деятельности различных субъектов);

- исследовательская (критический анализ проблемной ситуации, выявление противоречий, симптомов, проблем; постановка проблем, построение «дерева проблем» и определение приоритетов в их решении; оценка альтернатив; разработка рекомендаций и принятие оптимальных решений, адекватных конкретной проблемной ситуации);

- проектировочная (целеполагание тактическое (ситуационное) и стратегическое; проектирование процессов развития образования; разработка проектов, программ и планов деятельности; конкретных рекомендаций и технологических карт деятельности);

- организационно-управленческая (участие в разработке и реализации корпоративной и конкурентной стратегии организации, комплекса мероприятий операционного характера в соответствии со стратегией организации, а также функциональных стратегий информационной, экономической, кадровой; управление проектами на фазе их планирования и подготовки; координация деятельности в течение проекта, ответственность за завершение проекта);

– педагогическая (андрагогическая) (проектирование и организация различных обучающих, развивающих и диагностических мероприятий, направленных на выявление и осознание актуальных проблем развития образования; поиск идей; оценка собственных возможностей и ограничений; построение проектов возможных изменений, экспертиза результатов).

В центре внимания данной статьи находится понятие «профессиональная (трудовая) функция эксперта-консультанта». Рассмотрим составляющие компоненты данного понятия.

Профессиональная (трудовая) функция в контексте требований к разработке профессионального стандарта [8] представлена в виде обобщенной трудовой функции («совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившаяся в результате разделения труда в конкретном производственном или (бизнес) процессе») и трудовая функция («система трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции»).

Итак, на основе выделенных видов профессиональной деятельности определим функции эксперта-консультанта по вопросам развития системы образования.

В качестве обобщенной профессиональной (трудовой) функции возможно рассмотрение следующей формулировки: экспертно-консультационная помощь педагогическим работникам, другим специалистам системы образования по проблемам проектирования и организации образовательного процесса, анализа объектов и субъектов образования в целях выработки рекомендаций, формулирования альтернатив принятия управленческих решений, организация рефлексии деятельности по вопросам развития системы образования.

В качестве трудовых функций можно выделить следующие: исследовательская функция эксперта-консультанта в области образования, проектировочная и организационно-управленческая функция эксперта-консультанта в области образования.

Каждая из выделенных трудовых функций включает представленные выше виды профессиональной деятельности.

Безусловно, предложенные трудовые функции требуют дополнительного обсуждения. Вместе с тем данный этап становления профессионального статуса «эксперта-консультанта по вопросам развития системы образования» позволит значительно упрочить его позиции в профессиональной среде.

Список литературы

1. Александрова А.С. Оценка результатов обучения ведущих консультантов и перспектив деятельности. URL: <http://www.myshared.ru/slide/189004/>
2. Василенко Н.В. Особенности консалтинговой деятельности в образовании// Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2010. №1(3), С.74-82.
3. Коптелов А.В. Особенности отбора содержания подготовки ведущих консультантов по вопросам развития системы образования//Научно-теоретический журнал научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012.№4(13). С.46-51.
4. Потемкина Т.В. Зарубежная практика организации экспертно-консультационной службы в области образования// Управление образованием: теория и практика. 2012. №3(7). С.128-132.
5. Чечель И.Д., Консалтинговые услуги в сфере образования: проблемы формирования кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития образования/ И.Д.Чечель, Т.И.Пуденко, Т.В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика. 2011. №4(4). С.79-90.
6. Чечель И.Д. Эксперт-консультант по вопросам развития образования: особенности подготовки и направления деятельности// Управление образованием: теория и практика. 2012. №3(7). С.82-85.
7. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования". Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761н (ред. от 31.05.2011).
8. Методические рекомендации по разработке профессионального стандарта. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 апреля 2013 г. № 170н.

УДК 37.04

ФУНКЦИИ КОНСУЛЬТАНТА, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНСАЛТИНГОВОМ ПРОЦЕССЕ

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

Аннотация: В статье раскрыты основные функции консультанта в образовательном консалтинговом процессе, роль консалтинговой службы в модернизации российского образования.

Ключевые слова: образовательный консалтинг, внутренний и внешний консультант, консалтинговая служба в образовательном учреждении, повышения качества консультационных услуг, оказываемых в образовании, основные функции, выполняемые консультантами в образовательном консалтинговом процессе, определение вызовов, предъявляемых к данным специалистам.

THE ROLE OF CONSULTANT IN AN EDUCATIONAL CONSULTING PROCESS

Sakhanskiy N.B. D.Sc.(Pedag.), Prof., Institute of Management in Education of RAE, E-mail: 52dervish@mail.ru, Moscow, Russia

Summary: In article the main functions of the consultant in educational consulting process, a role of consulting service in modernization of Russian education are opened.

Keywords: educational consulting, the internal and external consultant, consulting service in educational institution, improvement of quality of the consulting services rendered in education, the main functions which are carried out by consultants in educational consulting process, definition of the calls shown to these experts.

Система российского образования переживает период широкомасштабных реформ и изменений, связанных с продолжением перехода к рыночным отношениям, появлением новых возможностей для развития образовательных услуг и повышением соответствующих рисков образовательных учреждений и обучающихся.

Активация всех направлений модернизации российского образования породила востребованность консультационных услуг на всех уровнях. В помощи консультантов нуждаются: руководители органов управления образованием субъектов федерации; руководители и специалисты органов управления образованием регионального и муниципального уровней; руководители и специалисты различных отраслевых образовательных структур; руководители, педагоги и психологи общеобразовательных учреждений, учащиеся и их родители. Актуальность исследования рынка консалтинговых услуг в России определяется тем, что консалтинговая деятельность

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

Рынок консалтинговых услуг в последнее десятилетие является одним из самых быстро развивающихся рынков в мире. Его рост составляет 15-20 % в год.

В последние годы сфера консалтинга расширилась до профессионального обучения решению проблем в управлении бизнесом, трудовых отношений, образовании, государственной службе, психологической помощи и т.п. Причины этого многие усматривают в необходимости интеграции различных источников знаний и опыта для решения повседневных задач в условиях нарастания социально – экономических проблем.

Потребность в интеллектуальной помощи растет быстрее, чем происходит подготовка профессиональных помощников – консультантов, инструкторов, преподавателей. Овладение консультативными навыками как дополнительными к своей основной специальности является крайне перспективным для профессиональной реализации специалистов и руководителей.

Консультационные услуги в области образования связаны с влиянием актуальных инновационных проектов на консультационный «продукт». 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, определением основных функций, выполняемых консультантами в консалтинговом процессе, определением вызовов, предъявляемых к данным специалистам.

В России на протяжении всего постсоветского периода активно формируется рынок профессиональных консалтинговых услуг. Изучение практики деятельности вузов и профессорско-преподавательских коллективов, позволяет сделать вывод о том, что управленческой и педагогической корпорации сейчас крайне сложно разобраться в колоссальном объеме постоянно обновляющейся информации, связанной с экономической, юридической, управленческой, психолого-педагогической 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. Потребность в консалтинге возникает тогда, когда у кого-либо возникает проблема, которую он не может решить сам, собственными средствами.

Специалистов, оказывающих консалтинговую помощь, называют консультантами. 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, 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.

По мнению Блока П. (Block P, 2000) «консультант – это человек, оказывающий влияние на другого человека, группу или организацию, но не имеющий властных полномочий для того, чтобы осуществить изменения» [1].

Вайс А. (Weiss A., 1992) определяет консультанта как «человека, который использует специальные знания, умения, навыки или другие ресурсы для оказания помощи клиенту в улучшении существующего положения дел. Это воздействие направлено на удовлетворение специфических нужд клиента». Также автор особо отмечает, что консалтинг не просто воздействие консультанта на клиента. Консалтинг – это совместная деятельность консультанта и клиента в ситуации, когда ни одна из сторон не может достичь желаемого результата без участия другой стороны [2].

Таким образом, определяя консалтинг 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.

Исходя из внешних и внутренних сторон консалтингового процесса, различают внутренних и внешних консультантов, в том числе и иностранные компании. Внутренние консультанты – штатные сотрудники организации или учреждения, предоставляющие консалтинговые услуги. Внешние консультанты – независимые или индивидуальные консультанты, оказывающие услуги клиенту на основе соответствующего договора.

Так, например, впервые в новейшей истории отечественной медицины к организации работы крупного государственного медучреждения могут быть привлечены иностранцы. В конкурсе на оказание образовательно-консультативных услуг по управлению Медицинским центром Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) участвовали две компании - Медицинский центр университета ЁНСЕ из Южной Кореи и американская Школа медицины Кека при университете Южной Калифорнии. Нанятая компания должна обеспечить не только обучение и наладить работу педагогов, но и административного персонала. Согласно техническому заданию контракта, компания – консультант должна будет проводить мастер-классы и лекции по 13 клиническим программам для врачей и медсестер, а также научно-практические конференции. Выполнять показательные манипуляции по ряду направлений (например, в офтальмологии), курировать пациентов медцентра по требованию заказчика и консультировать сопровождение оперативных вмешательств. Кроме этого, компания должна консультировать сотрудников медцентра по разработке протоколов лечения и подготовке к получению сертификата международной организации по стандартизации ISO и международной аккредитации JCI. Медицинские специалисты компании-победителя должны находиться в медцентре ДВФУ не менее 16 недель в первый год исполнения контракта, не менее 12 недель — во второй, не менее восьми недель — в третий.

Консультанты по административной части — менеджеры по управлению финансами, персоналом, маркетингу и логистике, качеству оказания медицинских услуг и сестринскому делу — должны находиться в медцентре в течение всего срока контракта. Для управленческого состава медцентра также предусмотрены семинары по

бюджетированию и распределению средств, продвижению и маркетингу, управлению коммерческой деятельностью.

Справка.

КОРЕЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЁНСЕ (YONSEI UNIVERSITY)

Был основан в 1885 году американским доктором-миссионером Алленом и американским предпринимателем Северан-сом совместно с правительством Кореи. При университете действует школа дипломированных медсестер и школа повышения квалификации работников здравоохранения, три медицинских факультета (факультеты медицины, стоматологии и сестринского дела) и пять больниц (Severance Hospital, Gangnam Severance Hospital, Yongin Severance Hospital, Severance Mental Health Hospital и Dental Hospital). В секторе здравоохранения при университете Ёнсе занято около 7 тысяч работников. Количество коек в больницах при университете составляет 3700. Впервые в Корее две клиники Severance получили международную сертификацию JCI (Joint Commission International). В 2005 году было построено новое здание больницы Severance Hospital стоимостью \$275 млн. Клиники обеспечены компьютерной системой Ubiquitous Computing, и в них впервые в Корее проводятся хирургические операции с использованием робототехнологии.

ШКОЛА МЕДИЦИНЫ КЕКА ПРИ УНИВЕРСИТЕТЕ ЮЖНОЙ КАЛИФОРНИИ (KECK SCHOOL OF MEDICINE OF THE UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA)

Была основана в 1885 году. Количество сотрудников школы медицины Кека 2 тысячи, студентов 1200. В школе не только проводится научная деятельность и подготовка специалистов, но и оказываются медицинские услуги. Школе принадлежит медицинский центр Keck Medical Center of USC, который включает в себя больницы Keck Hospital of USC и USC Norris Cancer Hospital, также сотрудничает с Children's Hospital Los Angeles. В Keck Medical Center of USC работает более 500 специалистов, которые одновременно являются сотрудниками школы. Keck Medical Center of USC работает в разных направлениях, от стандартных консультаций лечащего врача до сложной диагностики и лечения редких заболеваний.

Консультанты могут входить в состав различных консалтинговых структур. Г.И. Маринко выделяет несколько основных видов консультационных организаций:

- независимые индивидуальные консультанты, так или иначе оформляющие или нет свой юридический статус, успех которых зависит от уважения и репутации в профессиональных кругах;

- партнерство, представляющее собой группу консультантов, каждый из которых имеет свою клиентуру и может работать независимо от других, но предпочитает сообща финансировать общий офис, оргтехнику, секретариат, бухгалтера и иных вспомогательных сотрудников;

- специализированные компании в какой-то области консультирования, где создаются свои профессиональные школы;

- многопрофильные компании, совмещающие несколько смежных видов консалтинга, например, индивидуальное, семейное и профессиональное консультирование или аудит, юридическое и финансовое консультирование [3].

Структура консалтинговых организаций может быть разной: от самой простой до разветвленной, иерархической.

Большинство консалтинговых проектов в управлении осуществляется командами, состоящими из консультантов разного ранга. Поскольку деятельность большинства консалтинговых фирм основана на работе команд, их культура носит профессиональный, во многом неформальный, характер. Названия должностей могут различаться, но существуют общие для всех формальные роли, которые Ф. Уикхэм называет в порядке возрастания их старшинства:

- *аналитики*, представляющие собой стартовую должность для большинства выпускников университетов и школ бизнеса, отвечают за сбор и обработку информации для консультантов;

- *консультанты*, являющиеся либо аналитиками, получившими повышение после двух лет работы, или людьми с опытом работы, решивших сменить род деятельности, проводят оценку состояния дел клиента и дают рекомендации;

- *старшие консультанты или менеджеры*, более опытные консультанты, имеющие 3-5-летний опыт работы в консалтинге и возглавляющие консалтинговую команду в работе над конкретной задачей;

- *менеджеры по развитию*, имеющие 5-10 летний опыт работы в консалтинге, отвечают за разработку продукции типовых консалтинговых услуг и установление отношений с клиентами, сами участвуя на стратегическом уровне в некоторых крупных, сложных консалтинговых проектах;

- *директора (или партнеры)* несут ответственность за развитие организации в целом и руководят ее стратегическим развитием [4].

Помимо формальных, существует множество интерпретаций содержательных функций консультанта.

Э. Шейн определил три такие функции при взаимодействии консультанта и руководителя как заказчика консалтинговой услуги: эксперта, исполнителя и сотрудничающего партнера.

В первом случае руководитель просит найти, в чем неисправность, устранить проблему и держать его в курсе дел.

Во втором случае менеджер сохраняет полный контроль, а от консультанта ожидается, что он будет применять специализированные знания для реализации планов действий, направленных на выполнение плана, разработанного менеджером.

В третьем случае консультант, взявший на себя роль партнера, начинает выстраивать отношения с клиентом, считая, что эффективно решать его проблемы можно только путем объединения своих специализированных знаний со знаниями менеджера организации. Они оба - консультант и клиент - активно участвуют в сборе и анализе данных, в постановке задач и разработке планов действий и, в конечном счете, разделяют ответственность за успех или провал.

Набор неформальных ролей консультанта может быть расширен:

- адвокат (активный сторонник; мастер уговоров);
- специалист по специализированной информации (эксперт);
- инструктор/преподаватель (обучение новым методам решения проблемы);
- участник решения проблемы (сотрудничество в процессах восприятия и осмысления, а также в эмоциональных процессах и действиях, необходимых для решения проблемы);
- идентификатор альтернатив и связующее звено с ресурсами;
- исследователь;
- советник по процессу;
- объективный наблюдатель[5].

Важно понимать, что взаимоотношения консультанта и клиента заключают в себе гораздо больше, чем содержание проблемы или проекта, над которыми работает консультант. Консультанты в любой из своих ролей работают с клиентами на двух уровнях:

- решения проблемы, которое требует применения профессиональных знаний консультанта как эксперта в данной области,
- межличностном уровне, отражающем эмоциональную сторону клиент-консультантских отношений, ответственную за установление доверия и неуверенности клиента[6].

Для консультанта чувства клиентов являются эмоциональной частью обсуждения и важным источником данных о настоящих проблемах и о том, какие существуют возможности для создания хороших взаимоотношений как основы для достижения цели консультирования. П. Блок называет четыре элемента эмоциональной части взаимодействия клиента и консультанта:

- ответственность за планируемые и происходящие действия, лучшая пропорция для разделения которой между клиентом и консультантом составляет 50/50;
- чувства клиента и консультанта по отношению к действиям друг друга и развитию процесса как источник неявной, но важной информации;
- доверие как необходимый ресурс для совместной деятельности;
- собственные нужды консультанта [7].

Некоторыми пожеланиями консультанта могут быть следующие:

- доступ определенным данным и документам и людям, которые имеют отношение к решаемой проблеме;
- достаточное количество времени и денег, чтобы выполнить работу профессионально;
- своевременные ответы на телефонные звонки и письма консультанта;
 - выделение помощников для совместной с вами работой над решением проблемы;
- поддержка руководства на организационном уровне, например, для личной встречи с людьми, вовлеченными в проект, для его объяснения и содействия;
- удобный временной график;
- соглашение о том, что клиент сообщит собственной организации об успешно проведенном вами проекте [8].

Функция, которую реализует консультант, время от времени может меняться. Поэтому можно говорить о том, какая функция является доминирующей в любой отдельно взятый момент или исполняется в течение наиболее длительного промежутка времени. Границы реализации той или иной функции консультанта могут расширяться и видоизменяться с усложнением задач и приобретением профессионального опыта. Это может происходить несколькими путями.

1. Участие в соконсультировании, предполагающем формирование команды из двух-трех консультантов и дальнейшее повышение эффективности команды в целом.

2. Включение в консалтинговую команду участников клиентской системы с целью повышения их квалификации и обеспечения обратной связи в отношении

реакций клиента и доступ к ключевым представителям консультируемой организации или группы.

3. Нахождение сторонников в клиентской системе, которых с разрешения руководства мы привлекаем и обучаем для выполнения отдельных функций, например, в качестве координаторов встреч, членов специальных команд, участников учебных программ.

4. Увеличение гибкости и разнообразия консультационных методик, посредством исполнения сразу нескольких ролей, если того требует стоящая перед нами проблема.

5. Наставничество, означающее предоставление возможностей для прикладного обучения начинающим консультантам, заинтересованным в росте, в качестве учеников или интернов.

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» [10].

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, склонностей;

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 позиций 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.

В программе подготовки консультантов целесообразно выделить четыре блока:

- введение в консалтинг, включающее раскрытие сущности и целей консультационной деятельности,
- организационных аспектов консультирования, основные направления консалтинга (15% общего объема подготовки);
- теория и практика выбранной области консультирования (25% объема курса);
- методы и техники консалтинга по выбранному направлению (40% объема курса);
- общие вопросы взаимоотношения консультанта и клиента, проблемы внедрения изменений (20% объема курса).

Как правило, консультант в процессе своей деятельности и с учетом обучения и повышения квалификации приходит к своей собственной модели оказания консультационных услуг. Считается, что этот процесс профессионального становления проходит три стадии.

На первой стадии начинающий консультант отражает и перерабатывает свой собственный опыт, начинает осознавать свои ценности и потребности, стиль общения и характер воздействия на окружающих. Следующая стадия заключается в глубокой проработке теоретических работ в области консультирования, их опыт самосознания и построения собственных теорий.

И в заключительной стадии первое и второе объединяется в свою собственную теорию, которая является не только основой помощи другим людям, но и собственной теорией себя.

Перечисленные качества создают основу для *эффективного взаимодействия*. Сформулируем некоторые основные *правила*: [11].

- персонификация отношений, означающая необходимость налаживания отношений личной симпатии и конструктивного сотрудничества между людьми, участвующими в проекте;
- уважение к нормам и ценностям клиента, которое создает основу для доверия, лучшего понимания и принятия рекомендаций консультанта без излишней настороженности,

- совместная работа, что позволит клиенту избежать ощущения «навязанности» решений, даст возможность для выявления и задействования скрытых ресурсов, умения её сотрудников;

- эмпатия, подразумевающая способность встать на место другого человека и увидеть окружающий мир его глазами, в прикладном понимании это означает что консультант «должен лечить пациента, а не его болезнь»;

- честность, предполагающая объективное представление клиенту ситуации и возможных последствий, а также собственных ограничений консультанта.

О каком бы направлении помощи ни шла речь, консультант занимает позицию человека, которому доверяют. Клиент может быть не в состоянии оценить качество предлагаемой ему услуги или связанные с ней риски и вынужден полагаться на профессионализм и честность консультанта, ища в них поддержку и защиту. Поэтому соблюдение правил этического поведения имеет большое значение в консультационной работе. Важно понимать, что некоторые этические проблемы очень сложны, например, возможность навязывания предвзятых моделей отношения «клиент-консультант», опасность манипулирования человеческим поведением, а также согласования ценностей и профессионального поведения консультанта.

В целом выделяют три возможных подхода к принятию этических решений: правовой, незаконный и ситуационный. В первом случае консультант рассматривает каждую ситуацию через фильтр официально утвержденных норм и правил. Незаконие предполагает подход к принятию решения на основе принципа своекорыстия. При ситуационном подходе субъект соотносит каждую ситуацию консультирования с этическими принципами, выработанными ранее в результате опыта в чем-то похожих ситуаций.

Все специалисты в области консультирования приоритетными считают принцип соблюдения прав клиента, а также принцип добровольности участия в консультировании. В исключительных случаях работника можно обязать пройти собеседование с профконсультантом, но и тогда за клиентом остается право добровольно выбирать степень откровенности и глубины консультации. В любом случае следует сообщить клиенту истинную цель консультационной процедуры, проинформировать его о том, кто будет ознакомлен с результатом консультации.

Консультант должен оберегать благополучие тех людей и групп, с которыми он работает. При этом консультант должен подробно информировать всех участников консультационного процесса о целях и сущности любой оценочной, терапевтической, образовательной и тренерской работы. Консультант, имея четкое

представление о своих потенциальных возможностях влияния на тех, с кем он взаимодействует, должен избегать злоупотребления доверием. Если требования клиентской системы принуждают консультанта нарушить общепризнанные этические принципы, необходимо сообщить всем сторонам о своих профессиональных этических обязательствах и предпринять соответствующие меры. Консультант должен прекратить свою деятельность, если она не приносит пользы клиенту, и помочь ему в определении альтернативного источника поддержки.

Важнейшим условием защиты прав клиента является соблюдение принципа конфиденциальности. Принцип конфиденциальности означает, что вся информация, полученная при консультировании, будет доступна лишь тем, для кого она предназначена, и только с согласия клиента либо его родителей, если обследуемый - несовершеннолетний или не совсем адекватно воспринимает сложившуюся ситуацию. Передавать профессиональную информацию консультант может только с согласия клиента, за исключением особых обстоятельств, определенных в Федеральном законе о персональных данных от 14 июля 2007 года № 152-ФЗ и других нормативных документах, предупредив клиента о юридических ограничениях конфиденциальности.

Если клиент не был предупрежден о том, что к результатам консультирования получат доступ педагоги, администраторы, работодатели и пр., то консультант не имеет права сообщать их ни тем, ни другим. Информация, полученная на консультации, данные тестирования могут обсуждаться только в профессиональных целях и только людьми, имеющими непосредственное отношение к данной ситуации. Если психодиагностика проводится в целях конкурсного, отбора или при приеме на работу, то клиент должен быть проинформирован о том, что результаты психодиагностического обследования будут использованы при принятии решения о зачислении его на вакантное место или о приеме на работу. Консультанты, предоставляющие информацию личного характера, полученную в процессе профессиональной работы, в докладах, лекциях и других формах публичных выступлений должны получить соответствующее разрешение либо должным образом скрыть все идентификационные данные. Кроме того, условия конфиденциальности должны соблюдаться при хранении и передачи записей.

Этические принципы служат основой разработки моральных (этических) кодексов. Такие кодексы, защищающие права клиента, в явной или скрытой форме присущи каждой профессии. Этический кодекс в письменном виде представляет собой попытку зафиксировать необходимые правила поведения и указывает на добровольное

принятие обязательств самодисциплины, превышающих требования формального закона.

В странах с устоявшимися традициями консультационной деятельности существуют различные профессиональные союзы, ассоциации и объединения консультантов, одной из основных идей, создания которых и являлись разработка и согласование этических принципов, норм и правил отношений с клиентами.

Объединяя усилия, легче решать такие важные вопросы, как координация и информационное обеспечение деятельности, поддержание и распространение высоких стандартов качества оказываемых услуг, аттестация и повышение квалификации консультантов. Такие союзы и объединения консультационных фирм выступают в роли своеобразного арбитра, защищающего интересы общества от непрофессионализма, некомпетентности и дилетантства в оказании соответствующих услуг, определенным образом гарантируя их качество при реализации основных функций консультантов.

Список литературы:

1. Block. P. (2000). *Flawless consulting: A guide to getting your expertise used* (2nd ed.)/ San Francisco, CA: Jossey- Bass.
2. Weiss, A (1992). *Million dollar consulting: the professional guide to growing a practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.
3. Маринко Г.И. *Управленческий консалтинг: Учеб. Пособие.*- М.: ИНФРА-М, 2005,-С.34-36
4. Уикхэм, Ф. *Консалтинг в управлении проектами: пер. 2-го англ. изд. /Филип Уикхэм - М.: Дело и Сервис, 2006. С. 351 -М.*
5. Липпит Г., Липпит Р. *Консалтинговый процесс в действии/Пер. с англ. – Спб.: Питер, 2007. –С.70-78.*
6. *Стратегический консалтинг: Учебное пособие/Г.З. Щербаковский, Г.М. Гвичия, Б.А.Перекатов, А.Б.Перекатов,- Спб.: Изд-во СПбГУЭФ,2008.-С.37.*
7. Блок П.*Безупречный консалтинг.2-е изд./Пер. с англ. - Спб.: Питер,2007.- С.35-37.*
8. Там же. С.93.
9. Коуп, Мик. *7 основ консалтинга/Пер. с англ.Е.Виноградова.Е.Колотвина.- Спб.:Питер,2007.-336 с.*
10. *Консалтинговый процесс в действии/Пер с англ. - Спб.: Питер, 2007.-С.182-184.*
11. Тимаков С.О. *Управленческий консалтинг учеб. пособие. - Томск: Томск, гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2007. – С. 18-19.*

УДК 371.26; 37.012

**ПЛАНИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА
ОСНОВЕ ПРОЕКТИРУЕМЫХ И КОНТРОЛИРУЕМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ И
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА.**

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

Аннотация. В статье представлен методологический подход, направленный на преодоление следующего противоречия: с одной стороны, введены требования новых федеральных нормативных актов к личностным и метапредметным результатам работы школ и, с другой стороны, отсутствует методология, позволяющая на объективной научной основе определить ключевые факторы обеспечения формирования названных результатов в системе общего образования. Данный подход определяет предложенные автором конкретные механизмы и инструменты, которые необходимы для: 1) четкого планирования образовательного процесса (такое планирование, в рамках этого подхода, базируется на личностных и метапредметных результатах работы школы); 2) контроля выполнения принятых планов; 3) коррекции образовательного процесса по итогам проведенного контроля выполнения этих планов.

Ключевые слова: метапредметные и личностные результаты обучения и социализации, ФГОС, планирование и контроль образовательного процесса, неперсонифицированная оценка результатов образования.

**THE PLANNING OF ACTIVITY OF THE GENERAL EDUCATION
ORGANIZATIONS FOR REALIZATION OF FSES OF THE GENERAL
EDUCATION ON THE BASIS OF PERSONAL AND METASUBJECT RESULTS OF
EDUCATIONAL PROCESS.**

Klimin S.V., Ph.D., Institute of management education of RAE, Moscow. Russia

Abstract. The methodological approach directed on overcoming of the following contradiction is presented in article: on the one hand, requirements requirements of new federal regulations to personal and metasubject results of work of schools are introduced and, on the other hand, there is no the methodology allowing to define on an objective scientific basis key factors of ensuring formation of these results in system of the general education. This approach defines the concrete mechanisms and tools offered by the author which are necessary for: 1) accurate planning of educational process (such planning, within this approach, is based on personal and metasubject results of work of school); 2) control of implementation of the accepted plans; 3) corrections of educational process following the results of the carried-out control of implementation of these plans.

Keywords: metasubject and personal results of training and socialization, FSES, planning and control of educational process, not personified assessment.

Система управления школьным образованием находится сегодня перед необходимостью разрешения противоречия между следующими двумя условиями. С одной стороны, к участникам отношений в этой системе предъявлены во многом

принципиально новые требования нововведенных федеральных нормативных актов (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", ФГОС, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы - в части раздела «Доступное и качественное обучения и воспитание ...», Госпрограмма «Развитие образования в РФ» до 2020 года, и др.), в том числе – требования по обеспечению деятельностью организаций общего образования выполнения требований ФГОС общего образования к метапредметным и личностным результатам учебно-воспитательного процесса, направленных на создание условий для успешной самореализации, мобильной адаптации и в целом социализации растущих российских граждан в современном обществе.

С другой стороны, проведенный нами анализ заставляет подтвердить часто озвучиваемые среди управленцев и практиков образования утверждения об отсутствии научно-методологической базы, позволяющей на объективной научной основе определить следующие ключевые факторы обеспечения в системе общего образования формирования названных результатов учебно-воспитательного процесса, причем как процесса именно управляемого – конкретные механизмы и инструменты, необходимые для **четкого планирования** учебно-воспитательного процесса, т.е. планирования с приоритетной ориентацией на соответствующие результаты этого процесса, **контроля** достижения планов и **коррекции** процесса по итогам проведенного контроля.

На начальном этапе нашего исследования, проводимого начиная с 2013 г. в Институте управления образованием РАО по теме «Методология проектирования и использования моделей неперсонифицированной оценки достигаемых обучающимися образовательных результатов как средства обеспечения реализации ФГОС общего образования» (научный руководитель – С.В. Климин), мы постарались определить научно-методические подходы, позволяющие разрешить названное противоречие. Основные положения этого подхода представлены в настоящей статье.

Рассмотрим здесь соответствующие положения на примере решения задач планирования личностных результатов обучения и социализации - как относительно (по сравнению с метапредметными результатами, основу которых составляют, в соответствии с ФГОС общего образования, общеучебные умения и навыки, активно изучавшиеся в педагогических науках еще с советских времен) менее изученных в аспекте управления их развития у обучающихся. При этом отметим, что эти положения *в равной мере справедливы и для планирования формирования у обучающихся метапредметных результатов учебно-воспитательного процесса.*

Опираясь на традиционную классификацию личностных конструкторов, следовательно, новообразований и приращений личности обучающегося в результате его образовательной деятельности [8] – личностных результатов учебно-воспитательного процесса, в соответствии с которой данные результаты целесообразно подразделять на характеристики в широком смысле способностей личности (знания, умения и навыки; общие способности как характеристики психических функций и процессов; специальные – профессионально ориентированные и общесоциальные способности) и характеристики особенностей личности (характеристики мотивационно-ценностных ориентаций; личностные качества), необходимо изначально определить: процессы формирования и развития именно личностных результатов образования есть процесс реализации такого одного из 2-х основных, в соответствии с законодательством об образовании (статья 2. Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"), компонента образования, как **воспитание** (принимая во внимание, что, как показывает даже краткий анализ, ФГОС общего образования всех уровней относят к личностным результатам из числа названных характеристик (личностных конструкторов) *общесоциальные способности, мотивационно-ценностные ориентации и личностные качества*, обеспечение формирования и развития которых статья 2. Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" относит к прерогативам именно воспитания как компонента целостного процесса образования).

Учитывая, что роль данного компонента образования определяется установленным законодательством назначением этого компонента как деятельности, направленной «на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (статья 2. названного закона) и что контекстный анализ использования в федеральных нормативных актах (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"; Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 г.г.; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» и др.) понятия «социализация» позволяет определять ее как адаптацию к социальной среде и взаимодействующей с ней части природной среды для максимально возможной реализации личностью ее общественно приемлемых потребностей (С.В. Климин, 2012), целесообразно также определить следующие специфические особенности воспитательной деятельности как

деятельности, направленной, в том числе и в первую очередь, на достижение личностных результатов образования.

В реальном образовательном процессе воспитательная деятельность как форма обеспечения **социализации** обучающегося, с одной стороны, имеет свое собственное, «специфически воспитательное» место и содержание (направленное на достижение целей именно воспитания – в первую очередь, в соответствии с тем, как эти цели определены законодательством об образовании), что и позволяет говорить о воспитании как о **самостоятельном** компоненте целостного образовательного процесса (в соответствии с этим, целесообразно выделять такой элемент воспитательного компонента образования, как **воспитательная работа** - совокупность осуществляемых во внеурочной и внеклассной деятельности воспитательных мероприятий, деятельности кружков и иных детских объединений воспитательной направленности). С другой стороны, в реальном образовательном процессе воспитательный компонент неизбежно на ряде его этапов взаимодействует с другим основным компонентом этого процесса – **обучением**, что является давно общепринятым принципом отечественной педагогики (в соответствии с этим, целесообразно выделять также такой элемент воспитательного компонента образования, как **воспитывающие влияния обучения**). При этом воспитательный компонент реализации именно Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС) - основная, базовая часть воспитания в образовании, определяемая требованиями ФГОС к непосредственно реализуемому содержанию, к условиям осуществления, к планируемым и достигаемым результатам **воспитательной деятельности (духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся – в начальной школе; воспитания и социализации обучающихся – в основной и старшей школах).**

В соответствии с изложенным, **конкретное содержание воспитательного компонента документов ФГОС общего образования** состоит в совокупности установленных этими документами требований, в том числе, к личностным результатам образовательной деятельности (а также требований к тем ее метапредметным результатам, которые характеризуют формирование у обучающихся устойчивых характеристик деятельности как показателей готовности к выполнению определенных социальных функций, основанных на развитии у обучающихся общих психических способностей, коммуникативных и иных общесоциальных способностей путем освоения обучающимися значимых для социально-нравственного, общекультурного и общеинтеллектуального направлений развития личности [8, с. 14]

знаний, умений и навыков, установленных образовательными программами по учебным дисциплинам).

Для более детального определения воспитательного компонента образования (ВКО) как обучения и социализации в той их части, которая регламентируется ФГОС, нами [3, с. 7] проведен анализ процесса реализации ВКО именно как **управляемого** процесса. Основные научно-методические основания, лежащие в основе такого анализа:

а) суть ВКО, исходя из **целей** данного процесса, определяет необходимость использования понятий психологической науки о **компонентах личности и устойчивых характеристиках ее деятельности** для анализа детального, конкретного содержания ВКО;

б) поскольку ВКО является предметом педагогического управления, то, следовательно, ВКО - предмет **планирования и контроля**, т.к. планирование и контроль – начальное и завершающие звенья управленческого цикла. В соответствии с этим, реализация требований ФГОС к ВКО, как и любых установленных требований в образовании, осуществляется на основе **административного и педагогического управления** воспитательной деятельностью. В качестве начального, основополагающего звена обоих названных видов управления выступает **планирование** воспитательной деятельности, а завершающим звеном осуществления каждого управленческого действия, решения выступает **контроль** степени выполнения запланированной деятельности;

в) научно-методически обеспечиваемое на государственном (федеральном, региональном), муниципальном уровнях управления и непосредственно осуществляемое школами планирование основной части воспитания, регламентируемой ФГОС и поддающейся **объективному контролю** (хотя бы в некоторой степени не зависящему от мнения конкретного лица-контролера и отражаемому в конкретных фактах либо в количественных, сравнимых характеристиках – как того требуют специфика и назначение таких нормативных актов, как именно ФГОС) целесообразно осуществлять на основе **ключевого для ФГОС** второго поколения **компетентностного подхода**. Такое планирование целесообразно именовать «планированием от нормативно установленных и контролируемых целей-результатов» - планированием, направления которого напрямую определяются такими целями воспитания, которые установлены ФГОС в формулировках необходимых результатов духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся и предназначены для регулярного контроля степени их достижения [9, с.

55]. Поскольку же планирование – основа управления, целесообразно говорить и о в целом «управлении от нормативно установленных и контролируемых целей-результатов воспитательной деятельности», что продолжает, применительно к воспитанию, причем в рамках требований ФГОС, традиции «управления от результатов» [11, с. 4].

Суть такого управления заключается в следующем. Компетентностный подход предполагает опору в организации целостного учебно-воспитательного процесса на его планируемые, контролируемые и нормативно обоснованные цели-результаты. Данный подход реализует один из ключевых для теории управления программно-целевой метод организации этого процесса и раскрывается в понятиях о компетенциях и компетентностях как объективно контролируемых характеристиках достижения соответствующих целей-результатов. Формируемые в учебно-воспитательном процессе конкретные социально значимые навыки и другие приращения личности учащегося (**социально-личностные компетентности**, в совокупности представляющие собой социальную компетентность учащегося: [10, с. 5]) характеризуют собой достигнутое обеспечение воспитанности учащихся на основе влияний целостной образовательной деятельности. Социально-личностные компетентности учащегося, в соответствии с деятельностным подходом (по А.Н. Леонтьеву), служат внутриличностными предпосылками для формирования, в ходе взаимодействия учащегося со сверстниками, педагогом, другими людьми, опосредованного социально значимыми ценностями, показателей его готовности к осуществлению соответствующих социально и лично значимых функций, содержание которых определяется государственными нормативными документами и опирающимися на них планирующими документами образовательного учреждения. Эти показатели готовности к осуществлению определенных функций – устойчивые характеристики деятельности учащегося (**социальные компетенции**) проявляются в его поведении, мыследеятельности и эмоционально-чувственных реакциях [4, с. 44]. Таким образом, планируемым и нормативно обоснованным социальным компетенциям соответствуют конкретные личностные характеристики – социально-личностные компетентности, поддающиеся объективной оценке на основе применения методов **психологической диагностики** при проведении контроля результативности целостной учебно-воспитательной деятельности. Исходя из данного подхода, **планируемые результаты реализации воспитательного компонента образования** отражают [2, с. 42] сформированность различных социальных компетенций (характеристик готовности личности ребенка к выполнению тех или иных социально и/или лично значимых функций),

внутриличностной основой которых являются развитые на необходимом уровне соответствующие данным компетенциям социально-личностные компетентности (способности и др. личностные характеристики).

Практическая ценность компетентностного подхода при его внедрении в существующие системы управления воспитательной деятельностью, следовательно, управления качеством личностных результатов образования, состоит в том, что в этом случае происходит планирование конкретно определенных, столь важных в современном мире, приращений личности и деятельности учащегося, с последующим объективным контролем достижения таких приращений с целью коррекции процессов эффективного обеспечения их достижения. Это позволяет не на словах, а на деле осуществлять более эффективное управление данными процессами, что важно сегодня именно потому, что в современном мире, как известно, ускоряются все процессы, происходит возрастающее давление технологий, информации и связанных с этим социально-экономических обстоятельств на личность, усиливается конкуренция во многих сферах жизнедеятельности и, следовательно, возрастают требования к эффективности управления названными процессами.

Реализация описанного подхода также позволяет добиваться точного соблюдения при реализации воспитательного компонента ФГОС положений законодательства в образовании и концепции ФГОС второго поколения, определяющих **границы обязательности** для всех образовательных учреждений тех или иных требований [12]-[13], [7], [2, с. 8]: в соответствии с основополагающими положениями Конституции Российской Федерации и российского законодательства в области образования, ведущая идея школьного воспитания в современных условиях состоит в том, что, с одной стороны, в воспитательной деятельности создаются условия для формирования у **всех обучающихся** минимально необходимых внутриличностных предпосылок готовности к самоопределению в отношении **базовых общенациональных** духовных ценностей и, с другой стороны, в том, что такое самоопределение осуществляется применительно к взаимодействию личности ребенка с обществом в соответствии с ее **индивидуальным своеобразием.** Таким образом, воспитание как совместная деятельность педагога и воспитанника по развитию личности носит целенаправленный характер и отвергает идею обеспечения «полностью свободного» развития личности, не скованного никакими социальными нормами, но при этом отвергает и идею восстановления авторитарных механизмов формирования личности с ориентацией на умозрительную «усредненную модель идеальной личности». При таком подходе к сочетанию принципов свободы личности ребенка и его необходимой социализации,

развитию учащихся не угрожают ложные представления ни о «стремлении подгонять личность каждого ребенка под единственно правильный результат развития», ни о «безграничной свободе и стихийности в развитии индивидуума». Исходя из этого, весь спектр возможных вариаций, реализуемых в соответствии с принципом автономности образовательных учреждений в планировании ими конкретного содержания воспитательного компонента ФГОС определяется на основе принципа **воспитания и социализации в современной российской школе в соответствии с требованиями ФГОС**, предусматривающего (в первую очередь – в отношении определения содержания контроля соответствующих результатов учебно-воспитательного процесса) сочетание:

а) **обязательности для всех обучающихся лишь общих направлений** такого развития, необходимых для формирования, в соответствии с возрастными возможностями, внутриличностных основ социализации любого индивида в соответствии с институциональными (правовыми) и основными неинституциональными (морально-этическими и др.) общепризнанными в современном российском обществе нормами общежития (что определяет **основное, общеобязательное для всех учреждений общего образования** содержание воспитательного компонента выполнения требований ФГОС общего образования);

б) **принятия индивидуально особенных направлений и путей развития обучающихся** (что определяет **дополнительное, рекомендуемое содержание воспитательного компонента выполнения требований ФГОС общего образования, планируемое и реализуемое образовательным учреждением выборочно**, в зависимости от имеющихся информационно-методических, кадровых, иных ресурсов, этнокультурных и других социокультурных особенностей образовательного процесса, педагогических традиций данного конкретного образовательного учреждения).

Административное планирование воспитательной деятельности, направленной на обеспечение достижения обучающимися установленных ФГОС общего образования личностных результатов образования (осуществляемое работниками образовательного учреждения, выполняющими обязанности по общему и/или методическому руководству воспитательной деятельностью педагогов) – базовая часть планирования данной деятельности, определяющая ее цели, направления и другие основные ориентиры (в соответствии с требованиями ФГОС), являющиеся общими для всех педагогов соответствующей ступени образования. Данное планирование осуществляется на уровне планирования того содержания деятельности педколлектива и ученического коллектива в рамках внеурочной и внеклассной воспитательной работы,

а также деятельности в рамках использования воспитывающего потенциала обучения, которое направлено на решение крупных, комплексных **воспитательных задач** как задач по выполнению тех или иных педагогических действий. Проиллюстрируем это на примере **основных воспитательных задач направления нравственного воспитания в начальной школе**, выделенных путем анализа Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России [1] и Примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся начальной школы [2], разработанных в рамках выполнения мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 г.г. по разработке ФГОС, документов и материалов, обеспечивающих реализацию ФГОС:

а) формирование основ нравственных представлений, знаний об общих морально-этических нормах и конкретных правилах поведения, включая основные нормы и правила речевого поведения (в образовательном учреждении, дома, на улице, в общественных местах);

б) развитие начальных знаний об основных общечеловеческих и общероссийских нормах взаимоотношений между: полами; представителями различных возрастных групп; этносами;

в) формирование представлений о жизненных проблемах других людей, развитие эмпатии и сочувствия к людям;

г) расширение опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с общими морально-нравственными нормами и конкретными (в том числе – установленными уставом образовательного учреждения) этическими правилами;

д) формирование основ нравственного самосознания личности путем развития способности анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей на основе наблюдения и обсуждения данных поступков, открыто выражать и отстаивать свою нравственно оправданную позицию в педагогически организованной ситуации;

е) формирование у детей основ нравственно-этической культуры за счет включения их в различные виды художественно-творческой, учебной, игровой деятельности социальной направленности, осуществляемой на основе акцентируемых педагогом нравственных установок и моральных норм;

ж) обеспечение духовно-нравственного воспитания детей на основе взаимодействия с партнерами образовательного учреждения в воспитательной деятельности;

з) содействие формированию у младших школьников опыта нравственного общения и упражнения морально-этических норм и правил поведения в семье, раскрытие доброго отношения младших школьников к родителям, родственникам разных поколений.

Педагогическое планирование воспитательной деятельности (осуществляемое педагогами образовательного учреждения) – следующая за базовой (административной) и основанная на ней часть планирования данной деятельности. Это планирование осуществляется путем определения для каждой конкретной воспитательной задачи, установленной на этапе административного планирования: а) **планируемых и контролируемых (в той или иной степени) целей-результатов воспитания**, используемых в качестве ориентиров при планировании соответствующего мероприятия или иной части воспитательной деятельности; б) избираемых для этого **конкретных форм организации воспитательной деятельности**. Примером такого детального планирования является соответствующее содержание планирования, апробированное проверенное на практике в ходе проведения опытно-экспериментальной работы на базе общеобразовательных учреждений (научные руководители работы – С.В. Климин, Т.Г. Климина) по апробации в 2010-2011 г.г. разрабатываемых школами на основе Примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся начальной школы [2] вариативных (приспособленных под особенности конкретных общеобразовательных учреждений) программ духовно-нравственного развития и воспитания, а также организационно-методических материалов, обеспечивающих реализацию воспитательного компонента ФГОС начального общего образования [6, с. 159].

Поскольку **контроль** выполнения запланированного содержания воспитательной деятельности является неотъемлемой частью управления этой деятельностью, т.е. такой его частью, без которой само это управление не может завершиться и осуществляться далее (*за исключением не рассматриваемых нами здесь научно никак не обоснованных вариантов «осуществления управления воспитанием не для достижения целей этого управления, а для наличия воспитательной деятельности как самоцели»*), целесообразно, по данным проведенных нами исследований, при научно-методическом обеспечении реализации воспитательного компонента ФГОС также учитывать **определяемые именно таким пониманием данного контроля требования к системе контроля качества реализации ФГОС в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся** [5, с. 44].

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.
2. 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.
3. Климин С.В. Воспитательный компонент государственного стандарта общего образования // Семья в России, № 2, 2008.
4. Климин С.В. Содержание и методы объективной оценки формирования социальной компетентности в воспитании школьников-подростков // Мир психологии, № 3, 2008.
5. 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.
6. Климина Т.Г. Реализация воспитательного компонента ФГОС начального общего образования: диагностический комплекс для объективного контроля планируемых результатов // Социальный институт воспитания в современной России: модернизация, динамика и стратегия развития: Сборник материалов Международной научно-практической конференции – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2012.
7. Конвенция о правах ребенка (прин. ООН 20 ноября 1989 года).
8. 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.
9. 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.
10. Социальная компетентность классного руководителя / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М., 2007.

11. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1998.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897).

УДК 371.26; 37.012

**О СОВРЕМЕННОМ СОДЕРЖАНИИ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ,
ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ РЕАБИЛИТАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ,
ВОСПИТАННИКОВ.**

Климина Т.Г., к.психол.н., Институт управления образованием РАО, Москва. Россия.
Email: t_g_kulikova@mail.ru

Аннотация. В статье автор рассматривает особенности образовательного процесса в образовательных учреждениях, осуществляющих реабилитацию обучающихся. На этой основе раскрывается содержание внешней оценки качества деятельности указанных образовательных учреждений. На примере конкретных типов учреждений, осуществляющих реабилитацию обучающихся, представлены критерии данной оценки.
Ключевые слова: внешняя оценка, образовательные учреждения, осуществляющие реабилитацию обучающихся, качество образовательной деятельности.

**THE THE MODERN MAINTENANCE OF AN EXTERNAL ASSESSMENT OF
QUALITY OF ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS WHICH ARE
CARRYING OUT REHABILITATION TRAINED, PUPILS.**

Klimina T.G., Ph.D., Institute of management education of RAE, Moscow. Russia
E:mail: t_g_kulikova@mail.ru

Abstract. In this article the author considers features of educational process in the educational institutions which are carrying out rehabilitation of the trained. On this basis the maintenance of an external assessment of quality of activity of the specified educational institutions reveals. On the example of concrete types of the establishments which are carrying out rehabilitation trained, criteria of this assessment are presented.

Keywords: external assessment, educational institutions which are carrying out rehabilitation trained, quality of educational activity.

Значение данных внешнего контроля качества образовательной деятельности для его управления проанализировано в работах С.В. Климина [3; 4]. Им показано, что роль оценивания в управлении качеством образования заключается в том, что получаемые благодаря этому данные являются основной информацией, используемой при анализе, планировании, принятии решений и их коррекции, таким образом во многом предопределяя планы и решения, а значит - сам управляемый процесс.

Определяя объект нашего исследования, уточним, что к образовательным учреждениям (ОУ), осуществляющим реабилитацию обучающихся, воспитанников, относятся учреждения следующих типов, а также их «разновидностей» в зависимости от видов и направленностей реализуемых программ:

1. ОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (бывш. виды ОУ: детский дом, детский дом-школа, школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей);

2. специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением (бывш. виды ОУ: специальная общеобразовательная школа, специальное профессионально-техническое училище);

3. оздоровительные образовательные учреждения (бывш. санаторного вида) для детей, нуждающихся в длительном лечении;

4. специальные (коррекционные) образовательные учреждения (бывш. СКОУ) для учащихся (воспитанников) с отклонениями в развитии различных видов, профилированные в зависимости от характера нарушений в развитии детей и степени их выраженности:

- бывш. СКОУ I вида – ОУ для незрячих детей;
- бывш. СКОУ II вида – ОУ для слабослышащих детей;
- бывш. СКОУ III вида – ОУ для незрячих детей;
- бывш. СКОУ IV вида – ОУ для слабовидящих детей;
- бывш. СКОУ V вида – ОУ для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- бывш. СКОУ VI вида – ОУ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- бывш. СКОУ VII вида – ОУ для детей с задержкой психического развития;
- бывш. СКОУ VIII вида – ОУ для детей с умственной отсталостью;

5. специальные детские сады, спрофилированные по характеру нарушения развития ребенка;

6. психолого-педагогические и медико-социальные центры.

Определяя содержание оценки качества деятельности ОУ, осуществляющих реабилитацию обучающихся, необходимо учесть в первую очередь следующие особенности образовательного процесса в указанных ОУ.

Основной задачей образовательного процесса в ОУ, осуществляющих реабилитацию обучающихся, является создание оптимальных условий воспитания и обучения учащихся (с учетом особенностей их психофизического развития), обеспечение их **медико-психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации.**

Образовательный процесс в этих ОУ направлен на развитие у детей умственной деятельности, на коррекцию их личностного и психического развития, на подготовку учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, их социально-трудовой

адаптации. При этом содержание воспитательного процесса в каждом ОУ, осуществляющем реабилитацию обучающихся, имеет свою специфику, связанную с особенностями контингента детей.

Образование детей с отклонениями в развитии отличается **коррекционной направленностью** и неразрывной связью коррекционного воздействия с формированием практических умений и навыков. Коррекционная направленность в обучении и воспитании реализуется через особые коррекционные предметы, специальные методы обучения, особое структурирование содержания учебных предметов, развитие познавательных интересов, социальных связей и потребностей детей.

Особенности образования конкретного ребенка зависят от характера имеющихся у него отклонений, от степени выраженности нарушений отдельных психических процессов и функций, от возрастных и компенсаторных возможностей ребенка, от характера медико-педагогического воздействия, от условий жизни и воспитания ребенка и других факторов.

На основе контент-анализа федеральных нормативных документов (Письмо Минобразования РФ № 48 от 4 сент. 1997 г. «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I - VIII типов» - в части, не противоречащей действующей на данный момент федеральной нормативной правовой базе; Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Проект), М., 1999 – также - в части, не противоречащей действующей на данный момент федеральной нормативной правовой базе; Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. - М., 2013) и специальной литературы, в соответствии со спецификой воспитательного процесса в данных ОУ, ее коррекционной направленностью, нами были выделены несколько **основных групп параметров**, используемых при внешней оценке качества деятельности **ОУ, осуществляющих реабилитацию обучающихся** [2; 7]:

1. Уровень развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ (исходя из характера отклонений в развитии учащихся ОУ данного типа и с учетом их индидуальных особенностей);

2. Уровень развития специфических навыков учащихся, формируемых у них в ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ, с целью

обеспечения их социально-бытовой адаптации (с учетом их индивидуальных особенностей);

3. Уровень развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся (исходя из характера отклонений в развитии учащихся ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ, и с учетом их индивидуальных особенностей).

4. Динамика развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в ОУ данного типа (исходя из характера отклонений в развитии учащихся ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ, и с учетом их индивидуальных особенностей);

5. Динамика развития специфических навыков учащихся, формируемых у них в ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ, с целью обеспечения их социально-бытовой адаптации (с учетом их индивидуальных особенностей);

6. Динамика развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся (исходя из характера отклонений в развитии учащихся ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ, и с учетом их индивидуальных особенностей).

Таким образом, каждая группа включает параметры уровня и параметры динамики развития. Уровень определяется как состояние (степень сформированности) деятельности, навыков, функций и процессов у учащихся на данный момент, являющееся в том числе следствием влияния образовательной деятельности ОУ. Динамика определяется как изменения в состоянии деятельности, навыков, функций и процессов у учащихся, являющиеся в том числе следствием влияния образовательной деятельности ОУ.

Каждая из этих групп параметров наполняется содержанием и делится на подкритерии в зависимости от специфики типа ОУ, а также вида и направленностей реализуемых программ. Рассмотрим детальные параметры каждой группы на примере бывш. СКОУ I и III видов.

Образовательные учреждения для незлышащих детей (бывш. СКОУ I вида)

Согласно проекту Госстандарта общего образования незлышащих обучающихся (в части, не противоречащей ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»), одним из приоритетных направлений образования в данных учреждениях является «формирование у незлышащих детей компенсаторных механизмов, усвоение знаний об

окружающем мире, развитие коммуникативных способностей, становление личностных свойств и качеств» [1].

Нарушенный естественный ход речевого развития при врожденной или возникшей в раннем возрасте глухоте приводит к специфическому строению речи, характеризующейся не всегда адекватной лексической наполняемостью высказываний, недостаточным уровнем обобщения, особенностями в скорости восприятия и воспроизведения звукового состава слова и фразы. Отклонения в развитии словесной речи, в свою очередь, тормозят развитие всех познавательных процессов, ограничивают общение с окружающими, затрудняют словесную регуляцию поведения.

В начальной школе у незлышащих учащихся закладываются основы познавательной деятельности, направленной на приобщение их к выработанной человечеством языковой культуре (шире - знаковой, семиотической), к естественным общепринятым способам вербального общения.

Весь дальнейший путь личностного развития незлышащего ребенка зависит от уровня сформированности категориального (понятийного) строя мышления, что, в первую очередь, определяется языковой компетенцией как возможностью воспринимать информацию в словесном оформлении и адекватно пользоваться ею. Исторически сложившаяся и научно обоснованная деятельностно-коммуникативная система, представленная в оригинальных содержательно-методических и организационных формах образования незлышащих, включает в себя конкретные пути развития целого ряда умственных способностей, необходимых данной категории детей на начале школьного образования. Среди них: визуально-пространственные, телесно-кинестические, музыкально-ритмические, логико-математические, вербально-лингвистические, межличностно-коммуникативные, внутриличностно-рефлексивные способности.

С этой целью все общеобразовательные и коррекционные курсы [1], подкрепляя и дополняя друг друга, направлены на комплексное обучение и воспитание, обеспечивающее:

- стимуляцию сенсорно-перцептивной деятельности (развитие всех форм восприятия, включая слухо-зрительное и слуховое);
- развитие представлений о разномодальности ощущений от окружающих предметов, в том числе о многообразии звуковых ощущений;
- развитие моторики, способов обследования реальных объектов и изготовления их изображений и моделей;
- создание условий для широкой коммуникативной практики, при постоянном

пользовании электроакустической аппаратурой;

- активизацию социальных потребностей и развитие умений работать самостоятельно и в различных объединениях;

- развитие мотивизации и способов использования разных видов речевой деятельности (слухо-зрительного, слухового восприятия речи, устного, письменного, устно-дактильного воспроизведения речи);

- развитие навыков планирования и прогнозирования деятельности (практической и речевой);

- отработку необходимых для общения и оформления знаний общепринятых речевых средств, в том числе терминологического словаря и базовых лексико-грамматических структур;

- развитие познавательных процессов;

- обогащение эмоционально-волевой сферы.

С учетом этого мы можем выделить следующие критерии, используемые при внешней оценке качества деятельности ОУ для незлышащих детей (бывш. СКОУ I вида):

для ступени начального общего образования

1. Уровень развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

1.1. Уровень развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире:

1.1.а. о природе

1.1.б. о человеке

1.1.в. об обществе

1.2. Уровень развития учебно-познавательной активности

2. Уровень развития специфических навыков учащихся, формируемых у них в данных ОУ с целью обеспечения их социально-бытовой адаптации (с учетом их индивидуальных особенностей)

2.1. Уровень развития способности пользоваться языком как средством общения

3. Уровень развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

3.1. Уровень развития речи:

3.1.а. уровень развития произносительной стороны речи

3.1.б. уровень овладения лексико-грамматическими закономерностями языка

3.2. Уровень развития слухового восприятия

4. Характеристики динамики развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в данных ОУ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

4.1. Динамика развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире

4.1.а. о природе

4.1.б. о человеке

4.1.в. об обществе

4.2. Динамика развития учебно-познавательной активности

5. Характеристики динамики развития специфических навыков учащихся в данных ОУ, обеспечивающих их социально-бытовую адаптацию (с учетом их индивидуальных особенностей)

5.1. Динамика развития способности пользоваться языком как средством общения

6. Характеристики динамики развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся на основе коррекции и компенсации их отклонений (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

6.1. Динамика развития речи:

6.1.а. динамика развития произносительной стороны речи

6.1.б. динамика овладения лексико-грамматическими закономерностями языка

6.2. Динамика развития слухового восприятия

для ступени основного общего образования

1. Уровень развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

1.1. Уровень развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире

1.1.б. о человеке

1.1.в. об обществе

1.2. Уровень развития учебно-познавательной активности

2. Уровень развития специфических навыков учащихся, формируемых у них в данных ОУ с целью обеспечения их социально-бытовой адаптации (с учетом их индивидуальных особенностей)

2.1. Уровень развития способности пользоваться языком как средством общения

3. Уровень развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

3.1. Уровень развития речи:

3.1.а. уровень развития произносительной стороны речи

3.1.б. уровень овладения лексико-грамматическими закономерностями языка

3.1.в. уровень овладения письменной речью

3.2. Уровень развития слухового восприятия

4. Характеристики динамики развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в данных ОУ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

4.1. Динамика развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире

4.1.б. о человеке

4.1.в. об обществе

4.2. Динамика развития учебно-познавательной активности

5. Характеристики динамики развития специфических навыков учащихся в данных ОУ, обеспечивающих их социально-бытовую адаптацию (с учетом их индивидуальных особенностей)

5.1. Динамика развития способности пользоваться языком как средством общения

6. Характеристики динамики развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся на основе коррекции и компенсации их отклонений (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

6.1. Динамика развития речи:

6.1.а. динамика развития произносительной стороны речи

6.1.б. динамика овладения лексико-грамматическими закономерностями языка

6.1.в. динамика овладения письменной речью

6.2. Динамика развития слухового восприятия.

Образовательные учреждения для незрячих детей (бывш. скоу III вида)

Утрата зрения или остаточное зрение обуславливают некоторые особенности в развитии незрячих детей, в формировании их сенсорного опыта. Такие дети испытывают трудности в восприятии и наблюдении предметов и явлений действительности. Многие признаки предметов и явлений визуального характера – свет, цвета и т.п. - абсолютно незрячими детьми не воспринимаются непосредственно. Большие трудности возникают у них в оценке пространственных признаков: положения, направления, расстояния, величины, формы объектов и т.д. Все это обедняет чувственный опыт незрячих детей, затрудняет их ориентировку в пространстве, особенно при передвижении; нарушается гармоничность развития их сенсорных и интеллектуальных функций. Осязание у незрячих детей, как правило, слабо развито и пассивно. Они не могут самостоятельно овладевать приемами правильного обследования окружающих предметов. У большинства детей, поступающих в школу, не получивших систематическую психолого-педагогическую помощь, наблюдается низкий уровень осязательной чувствительности и мелкой моторики рук. Это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на их общее психофизическое развитие, задерживая самостоятельное ознакомление с окружающим миром, замедляет овладение чтением и письмом.

Согласно письму Минобразования РФ № 48 от 4 сент. 1997 г. «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I - VIII типов», основные учебно-воспитательные воздействия, носящие коррекционную направленность, в ОУ для незрячих детей должны содействовать развитию у учащихся осязательного и зрительного восприятия, речи, социально-бытовой и пространственной ориентировки, формированию навыков общения, расширению знаний об окружающем мире.

В соответствии с этим мы можем выделить следующие **критерии, используемые при внешней оценке качества деятельности ОУ для незрячих детей (бывш. СКОУ III вида):**

для ступени начального общего образования

1. Уровень развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

1.1. Уровень развития предметно-практической деятельности (уровень овладения рациональными приемами работы с различными предметами)

1.2. Уровень развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире

1.2.1. о природе

1.2.2. о человеке

1.2.3. об обществе

1.3. Уровень развития учебно-познавательной активности

2. Уровень развития специфических навыков учащихся, формируемых у них в данных ОУ с целью обеспечения их социально-бытовой адаптации (с учетом их индивидуальных особенностей)

2.1. Уровень сформированности социально-бытовой ориентировки

2.2. Уровень сформированности пространственной ориентировки

2.3. Уровень овладения знаковыми системами

2.3.1. системой Брайля

2.3.2. плоскочечатной системой Гебольда

2.3.3. системой математического кодирования (Марбургской и ВОС)

2.4. Уровень овладения навыками общения

3. Уровень развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

3.1. Уровень развития осязательного восприятия

3.2. Уровень развития допустимого зрительного восприятия (остаточного зрения)

3.3. Уровень развития речи

3.3.1. уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи

3.3.2. уровень сформированности фонетико-фонематической стороны речи

4. Характеристики динамики развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в данных ОУ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

4.1. Динамика развития предметно-практической деятельности (овладения рациональными приемами работы с различными предметами)

4.2. Динамика развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире

4.2.1 о природе

4.2.2. о человеке

4.2.3. об обществе

4.3. Динамика развития учебно-познавательной активности

5. Характеристики динамики развития специфических навыков учащихся в данных ОУ, обеспечивающих их социально-бытовую адаптацию (с учетом их индивидуальных особенностей).

- 5.1. Динамика формирования социально-бытовой ориентировки.
- 5.2. Динамика формирования пространственной ориентировки
- 5.3. Динамика овладения знаковыми системами
 - 5.3.1. системой Брайля
 - 5.3.2. плоскочечатной системой Гебольда
 - 5.3.3. системой математического кодирования (Марбургской и ВОС)
- 5.4. Динамика овладения навыками общения

6. Динамика развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся на основе коррекции и компенсации их отклонений (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

- 6.1. Динамика развития осязательного восприятия
- 6.2. Динамика развития допустимого зрительного восприятия (остаточного зрения)
- 6.3. Динамика развития речи
 - 6.3.1. динамика формирования лексико-грамматической стороны речи
 - 6.3.2. динамика формирования фонетико-фонематической стороны речи

для ступени основного общего образования

1. Уровень развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в ОУ данного типа, а также вида и направленностей реализуемых программ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

- 1.1. Уровень развития предметно-практической деятельности (уровень овладения рациональными приемами работы с различными предметами)
- 1.2. Уровень развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире
 - 1.2.2. о человеке
 - 1.2.3. об обществе
- 1.3. Уровень развития учебно-познавательной активности

2. Уровень развития специфических навыков учащихся, формируемых у них в данных ОУ с целью обеспечения их социально-бытовой адаптации (с учетом их индивидуальных особенностей)

2.1 Уровень сформированности социально-бытовой ориентировки.

2.2. Уровень сформированности пространственной ориентировки

2.3. Уровень овладения знаковыми системами

2.3.1. системой Брайля

2.3.2. плоскочечатной системой Гебольда

2.3.3. системой математического кодирования (Марбургской и ВОС)

2.4. Уровень овладения навыками общения

3. Уровень развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

3.1. Уровень развития осязательного восприятия

3.2. Уровень развития допустимого зрительного восприятия (остаточного зрения)

4. Характеристики динамики развития деятельности учащихся, приоритетно формируемой в данных ОУ (исходя из характера отклонений в развитии у обучающихся в данных ОУ) с учетом их индивидуальных особенностей

4.1. Динамика развития предметно-практической деятельности (овладения рациональными приемами работы с различными предметами)

4.2. Динамика развития целостной системы знаний и представлений об окружающем мире

4.2.2. о человеке

4.2.3. об обществе

4.3. Динамика развития учебно-познавательной активности

5. Характеристики динамики развития специфических навыков учащихся в данных ОУ, обеспечивающих их социально-бытовую адаптацию (с учетом их индивидуальных особенностей).

5.1. Динамика формирования социально-бытовой ориентировки

5.2. Динамика формирования пространственной ориентировки

5.3. Динамика овладения знаковыми системами

5.3.1. системой Брайля

5.3.2. плоскочечатной системой Гебольда

5.3.3. системой математического кодирования (Марбургской и ВОС)

5.4. Динамика овладения навыками общения

6. Динамика развития психических (психофизических) функций и процессов у учащихся на основе коррекции и компенсации их отклонений (с учетом характера отклонений для данных ОУ и с учетом индивидуальных особенностей учащихся)

6.1. Динамика развития осязательного восприятия

6.2. Динамика развития допустимого зрительного восприятия (остаточного зрения).

Список литературы

1. Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект.- М., 1999.

2. Климин С.В., Летягин А.А., Куликова Т.Г. 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. Совершенствование организации процедур внешней оценки деятельности общеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями программных федеральных документов по вопросам модернизации сферы образования. Часть 1. // Управление образованием: теория и практика (<http://www.iuorao.ru/> 05-06-2010-00) 2011. - № 4.

4. Климин С.В. Научно-теоретические основы совершенствования методов и технологий внешней оценки качества работы учреждений общего образования в соответствии с требованиями ФГОС // Управление образованием: теория и практика (<http://www.iuorao.ru/> 05-06-2010-00) 2012. - № 4.

5. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. - М., 2013.

6. Куликова Т.Г. Основные нормативно-методические требования к содержанию и средствам оценки результативности воспитательного компонента в деятельности образовательных учреждений для детей с особыми нуждами // Сб. науч. трудов ГосНИИ семьи и воспитания РАО, 2003.

7. Методические рекомендации по аттестационной экспертизе специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии / Климин С.В., Куликова Т.Г., Летягин А.А. и др. - М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки - Национальный институт бизнеса, 2006.

8. Письмо Минобразования РФ № 48 от 4 сент. 1997 г. «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I - VIII типов».

УДК: 371.68; 371.64; 004.9

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОУ СПО

Алексахин С.В., д.т.н., E-mail: aleksahin.s@firo.ru

Ладынина О.А., E-mail: olga.lado@gmail.com

Лобанов Ю.И., к.т.н., E-mail: lbn@list.ru

Тармин В.А., к.т.н., E-mail: tarmin.v@firo.ru

Федеральный институт развития образования, Москва, Россия.

Аннотация. Обсуждаются многомерные задачи принятия решений по управлению качеством образовательных достижений студентов с учетом административно-технологической организации учебного процесса и качества информационных образовательных ресурсов и технологий

Ключевые слова: образовательные технологии; индекс индивидуальных достижений, эффективность образовательных технологий; многомерное критериальное пространство

METHODS FOR EVALUATING THE MAJOR COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GRADUATES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Aleksakhin S.V., D.Sc.(Tech), E-mail: aleksahin.s@firo.ru,

Ladynina O.A., E-mail: olga.lado@gmail.com,

Lobanov Y.I., Ph.D., E-mail: lbn@list.ru,

Tarmin V.A., Ph.D., E-mail: tarmin.v@firo.ru

The Federal Institute for Educational Development, Moscow. Russia.

Annotation. Multiattribute tasks of decision-making in quality management of educational achievements of students in view of the is administrative-technological organization of educational process and quality of information educational resources and technologies are discussed

Keywords: educational technology, Index of personal achievements, the effectiveness of educational technology, multi-dimensional criterion space

Введение

Основная цель оценки компетенций учащихся, - совершенствование системы ценностных ориентиров и критериев качества образовательных технологий обеспечивающих прагматическую целенаправленность учебного процесса в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды СПО

Диверсификация производства, быстрая смена технологий обусловили мобильность квалификаций, актуализировали проблему оценивания и официального признания объективной готовности человека к выполнению определенного вида трудовой деятельности вне зависимости от времени, места и формы получения

образования [1]. Традиционные методы и средства обучения оказываются недостаточными для выполнения повышенных требований к уровню подготовки выпускников СПО.

В условиях непрерывно возрастающих возможностей доступа к информации разного рода из любой географической точки с помощью мобильных средств ИКТ для каждого человека становится необходимым самостоятельно уметь разрабатывать стратегию сбора и систематизации необходимой лично ему информации [2, 4-6].

В рамках реализации поставленной цели предполагается интенсификация учебной деятельности путем инновационной организации самостоятельной работы студентов и высвобождения интеллектуального ресурса преподавателей для научно-методической и воспитательной работы. Для этого необходимо определить приоритетные образовательные технологии, основные места и параметры их изменения; формы диагностики и оценки и результатов обучения. В частности, представляется целесообразным привлечение практикующих специалистов организаций работодателей к разработке содержания обучения; к обеспечению практической подготовки студентов; к общей оценке качества подготовки выпускников СПО; к участию в целевой подготовке новых кадров для своих организаций.

Современная трактовка технологии обучения

Современная трактовка образовательной технологии обучения предполагает такую организацию процесса обучения, при которой ученик самостоятельно оперирует учебным содержанием. Только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, совершенствуя интеллект учащегося.

Как показывает практика, одним из перспективных способов формирования компетенций является решение проблемных учебных задач. Решая задачу, учащийся обнаруживает наличие или отсутствие каких либо компетенций. Решение каждой новой задачи обогащает его знания и опыт.

Для эффективного решения задач в некоторой предметной среде необходимо знать нормы целесообразного и ситуативного поведения, методы планирования и контроля исполнения планов в различных ситуациях. При этом могут потребоваться навыки выполнения таких универсальных действий, как:

- планирование - определение последовательности действий, приводящих к желаемому состоянию объекта труда;
- слежение - наблюдение за состоянием объекта и сравнение его с желаемым;
- диагностика - определение состояния актуальных объектов и процессов;
- прогнозирование - определение последствий наблюдаемых ситуаций;

– управление - воздействие на объект с целью достижения желаемого состояния или поведения;

– конструирование – сборка (синтез) объектов с заданными свойствами при соблюдении установленных ограничений.

Таким образом, основное назначение технологий обучения – поддержка целенаправленного формирования эффективного способа действий учащихся в заданной учебной предметной среде.

Рассматривая учебное занятие как организационную форму достижения определенной дидактической цели, можно выделить те основные задачи, решение которых в своей совокупности обеспечит ожидаемый результат занятия. Каждая дидактическая цель (или их совокупность) порождает в ИКТ-насыщенной образовательной среде относительно обособленный дидактический технологический процесс, содержание которого определяется выбранным учебным объектом (электронным учебным модулем).

Обобщенно, такую организацию взаимодействия учащегося с информационными ресурсами образовательной технологии можно представить в виде схемы (Рис. 1)

Цепочка учебных действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата.

Реализация технологии предусматривает взаимоувязанную деятельность преподавателя и учащихся с учетом индивидуальной диверсификации и имеющихся технических возможностей. Обязательной составляющей образовательной технологии должны быть диагностические процедуры, измерительный инструментарий, показатели качества компетенций учащихся и критерии успешности учебной работы.

Образовательные технологии должны быть воспроизводимы любым преподавателем и обеспечивать гарантированное достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всем учащимися.

Таким образом, технология реализации дидактического процесса, протекающего в рамках определенного временного периода, предусматривает эффективную реализацию управленческой, учебной и исследовательской деятельности преподавателей и учащихся с целью достижения конкретного ожидаемого результата.



Рис. 1. Обобщенная схема организации учебной работы

В основе современной трактовки понятия педагогической технологии лежат следующие положения:

- Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная авторская техника. Так различают технологии процесса передачи знаний, умений, навыков и технологии развивающей педагогики.
- Технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата.
- Реализация технологии предусматривает взаимоувязанную деятельность преподавателя и учащихся с учетом индивидуальной диверсификации и имеющихся технических возможностей.
- Обязательной составляющей педагогической технологии должны быть диагностические процедуры, измерительный инструментарий, показатели качества компетенций учащихся и критерии достижения целей обучения.
- Педагогические технологии должны быть воспроизводимы любым преподавателем и гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми учащимися.

Таким образом, технология реализации дидактического процесса, протекающего в рамках определенного временного периода, предусматривает эффективную реализацию управленческой, учебной и исследовательской деятельности преподавателей и учащихся с целью достижения конкретного ожидаемого результата.

Типовые дидактические технологические процессы

С организационно-технологической точки зрения учебный процесс представляет собой упорядоченную совокупность относительно обособленных дидактических технологических процессов (ДТП). Основными элементами технологий проведения учебных занятий в высших учебных заведениях, как правило, являются следующие виды ДТП:

- лекции,
- семинары,
- практики,
- лабораторные работы,
- консультации,
- тестирование, контрольные работы, зачеты, экзамены;
- курсовое и дипломное проектирование,
- практика (учебная и производственная).

Группировка критериев результативности по видам ДТП позволяет выделить возможные направления повышения эффективности учебного заведения. Такие направления целесообразно детализировать, ранжируя по степени значимости в зависимости от предметной области дисциплины, определяемой экспертным путем, и, сопоставляя с целями обучения, выбирать пути повышения качества подготовки выпускника.

Специфика современных образовательных технологий

Внедрение современных информационных технологий (ИТ) в образование имеет поистине беспрецедентные масштабы и темпы роста, отражающие растущее воздействие компьютерной техники на жизнь общества.

Современному человеку приходится перерабатывать колоссальный объем новой для него информации. И компьютер становится его незаменимым помощником. Известно, что сегодня специалист, не владеющий современными компьютерными технологиями, имеет низкую конкурентоспособность на рынке труда.

В связи с этим весьма актуальной становится задача рационального использования быстро растущих возможностей компьютерной техники в интересах человека, в том числе и в образовании.

В отличие от производственной сферы, результаты нематериальной деятельности здесь не так очевидны: производимый продукт практически с трудом поддается количественному измерению, критерии эффективности образовательной деятельности не имеют четкого и однозначно понимаемого определения.[6-13]

Основной целью автоматизации образовательных технологий является повышение уровня подготовки студента путём автоматизированного выполнения таких функций, как:

1. планирование, прогнозирование;
2. учёт, контроль анализ;
3. координация, регулирование с использованием информационного, программного, технического, организационного, метрологического, правового, лингвистического, математического обеспечения.

Достижение этой цели обеспечивается также решением ряда задач по параметрической, алгоритмической и структурной настройке средств технологической поддержки, к которым, в первую очередь, относятся:

Повышение оперативности управления. Сокращение времени происходит в основном за счёт таких процессов, как сбор, поиск, предварительная обработка и передача информации, засекречивание и рассекречивание информации, производство расчётов, решение логических задач, а также оформление и размножение документов.

Снижение трудозатрат лица, принимающего решения (ЛПР) на выполнение вспомогательных процессов. К ним относятся информационные и расчётные процессы, которые, имея вспомогательный характер, являются весьма трудоёмкими. В результате высвобождения от технической работы должностные лица могут сосредоточить основное внимание на творческих процессах управления.

Повышение степени обоснованности принимаемых решений. Процесс принятия решения строится на основе анализа и прогноза развития ситуации с применением математического аппарата. При этом сохраняют своё значение традиционные методы обоснования решений, опирающиеся на опыт и интуицию.

Совокупность функций управления, выполняемых в системе при изменении среды, представляет собой *цикл управления*. Совершенствование систем с управлением сводится к сокращению длительности цикла управления и повышению качества управляющих воздействий (решений). Одним из направлений совершенствования систем с управлением является автоматизация, сущность которой заключается в использовании ИКТ для усиления интеллектуальных возможностей ЛПР.

Технологический подход к оценке индивидуальных образовательных достижений, компетенций и квалификации

Опыт проведения аттестации обучающихся и выпускников учреждений профессионального образования показывает, что организация и проведение контрольно-оценочных процедур является трудоемким и ответственным мероприятием. Практика проведения ЕГЭ в Российской Федерации также показала, что для получения достоверной оценки индивидуальных образовательных достижений необходимы современные технологии, основанные на привлечении высококвалифицированных специалистов, подготовке аттестуемых и экспертов, использовании объективных и надежных измерительных процедур и технологий..[2-4]

Понятие «технология оценки (идентификации) индивидуальных образовательных достижений» рассматривается в трех аспектах [2-4]:

1. научном: как часть дидактики (педагогической науки), изучающей цели, содержание и методы обучения :

- создания моделей и разработки требований к результатам подготовки обучающихся и выпускников образовательных учреждений;

- создания (разработка и стандартизация) КИМ;

- моделирования систем контроля и оценки индивидуальных образовательных достижений;

- создания формальных институтов - норм, регламентирующих отношения субъектов деятельности при организации и проведении контроля и оценки ИОД;

2. процессуально-описательном: описание процессов, совокупности целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов контроля и оценки;

3. процессуально-действенным: осуществление комплекса технологических процессов, в т.ч. педагогических - планирование, организация, проведение, получение и обработка результатов контроля и оценки индивидуальных образовательных достижений.

Оценка компетенций по основным показателям результатов трудовых действий

Очевидно, что основные показатели результатов (ОПОР), - дескрипторы ОПОР-должны отражать характер трудовых действий (ТД) соответствующий профессиональному стандарту (ПС), (квалификационным характеристикам). [3-5]

Пример описания ТД (по ПС) – «Грунтует поверхности специальными составами в соответствии с технологией последующей отделки». Дескриптор ОПОР –

«Правильность грунтования и качество грунтовки поверхности специальными составами в соответствии с технологией последующей отделки».

Таблица 1. Пример содержания задания для практического экзамена ОПОР

Код и наименование	Типовой дескриптор контрольного задания	Объекты контроля	Показатели выполнения	Критерии оценки
ОПОР 1.1. Правильность грунтования и качество грунтовки поверхности специальными составами в соответствии с технологией последующей отделки	Выполнить грунтование поверхности стены из гипсокартона для оклейки обоями на флизелиновой основе	Организация рабочего места	Качество подготовки рабочего места	Не более 5 штрафных баллов за порядок
		Процесс выполнения	Соблюдение алгоритма	100% готовность к работам
			Время выполнения	Полное соблюдение
		Результат	Качество результата	Допустимая задержка не более 2 мин.
				Соответствие с тех. требованиями

Таблица 2. Пример оценки компетенций на практическом экзамене

Профессиональные компетенции (код и наименование)	Основные показатели оценки результата	Оценка выполнения работ (положительная – 1 / отрицательная – 0)	Интегральная оценка	
			ОПОР	ПК
ПК 1.1 ...	ОПОР 1.1.....	1,0,1,1,1	1	1
	ОПОР 1.2.....	0,1,0,0,1	0	
	1,1,1,1,1	1	
.....

Оценка компетенций на государственной (итоговой) аттестации

На этапе государственной (итоговой) аттестации государственная аттестационная комиссия формирует матрицу оценок достижений обучающихся по результатам выполнения и защиты выпускной квалификационной работы (ВКР).

При этом учитываются оценки рецензента и руководителя, сделанные по основным показателям оценки результатов.

Квалификационный экзамен

Квалификационный экзамен по завершении профессионального обучения, в том числе в форме самообразования, проводится образовательной организацией с целью определения соответствия полученных знаний, умений и навыков программе профессионального обучения и установления на этой основе лицам, прошедшим

профессиональное обучение, квалификационных разрядов, классов, категорий по соответствующим профессиям рабочих (должностям служащих).

Квалификационный экзамен, независимо от вида профессионального обучения, включает в себя практическую квалификационную работу и проверку теоретических знаний в пределах квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках, утверждаемых в порядке, устанавливаемом Правительством Российской Федерации, и (или) требований профессиональных стандартов по соответствующим профессиям рабочих (должностям служащих). К проведению квалификационного экзамена привлекаются представители работодателей (их объединений), профессионального сообщества.

Лицам, успешно сдавшим квалификационный экзамен, выдается свидетельство о получении профессии (должности служащего) и присвоенном разряде (классе, категории), форма которого определяется самой организацией или лицом, осуществляющим профессиональное обучение.

Задача выбора рациональных технологических средств обучения

Набор инструментальных средств и способ их рационального применения для технологической поддержки учебного процесса определяется преподавателем и зависит от его профессиональной квалификации, используемых методов обучения, личностных предпочтений, а также от конкретных условий проведения учебных занятий

Используемый инструментарий для реализации ДТП должен обеспечивать достижение необходимого уровня компетентности учащихся за минимальное время, или максимального уровня компетентности за время ограниченное образовательной программой. [14,17]

При выборе необходимых технологических средств поддержки учебного процесса рекомендуется следующая схема действий:

1. анализ исходных данных, конкретизация образовательных целей и критериев качества учебного процесса;
2. разработка общей модели проектируемого учебного процесса, выбор видов учебных занятий;
3. выбор необходимых форм учебной работы, приемов учебно-познавательной деятельности учащихся и вариантов их технологической поддержки;
4. оценка вариантов технологической поддержки и выбор наиболее соответствующего заданным критериям качества учебного процесса;

5. разработка методических рекомендаций по организации учебно-познавательной деятельности учащихся и овладению содержанием курса (дисциплины);
6. документальное оформление технологического проекта.

Унифицированная процедура оценки качества образовательных технологий

Интегральным показателем качества любого целенаправленного процесса может служить индекс качества - степень достижения желаемых целей. Оценка индекса качества производится в следующем порядке:

- уточняются цели процесса;
- определяется перечень интегральных и соответствующих им наборов частных показателей;
- уточняется важность показателей, используемых при расчете интегральных показателей качества и индекса качества;
- определяются значения частных показателей;
- вычисляются значения интегральных показателей качества оцениваемого процесса;
- вычисляется значение индекса, единого интегрального показателя качества оцениваемого процесса [18].

Структура и коэффициенты важности частных показателей уточняется поэтапно. Вначале составляется сводный классификационный список частных показателей. Затем производится экспертная оценка коэффициентов важности всех показателей, (коэффициент весомости показателя характеризует важность учета данного показателя, при расчете зависящего от него показателя вышестоящего уровня). Экспертную оценку важности показателя удобно представлять в шкале от 0 до 1, или, для простоты, в любой эквивалентной балльной системе, например, в привычной 5 – балльной системе.

В связи с тем, что достоверность экспертизы существенно зависит от субъективных установок (заинтересованности в результатах) экспертов, а также от знания тезауруса предметной области, к которой относится анализируемый объект, целесообразно предусмотреть специальную процедуру согласования (очно или заочно) коэффициентов важности отдельных частных показателей. По результатам оценки отбираются наиболее весомые показатели качества.

Оценка значения показателей качества может быть прямой или косвенной. Прямая оценка – это измерение величины оцениваемого параметра. Косвенная оценка применяется тогда, когда прямое измерение организовать невозможно. Она является

мнением эксперта или группы экспертов о значении того или иного показателя качества, например, мнением об организации учебного процесса, мнением о степени усвоения студентами программного материала по блоку дисциплин.

Эксперты свободны в выборе способов формирования своего мнения. Они руководствуются собственным опытом. Недоверие к опыту, знаниям, квалификации экспертов исключает возможность применения экспертного метода оценки.

Оценка значений показателей качества экспертным способом проводится по схеме:

- определение эталонных (максимальных) показателей качества;
- индивидуальная оценка близости показателей качества к эталонным;
- определение групповой (группа экспертов) оценки значений показателей качества.

Унифицированная процедура расчета интегральных показателей

Всякий целенаправленный процесс характеризуется множеством частных показателей качества $K = \{ K_1, K_2, \dots, K_n \}$. Критерии желаемого качества процесса задаются множеством желаемых значений показателей качества $G = \{ G_1, G_2, \dots, G_n \}$, где G_i - желаемое значение i -го показателя в шкале $[0,1]$. Различная важность частных показателей учитывается с помощью соответствующих коэффициентов [9].

Интегральным показателем эффективности процесса служит степень близости результата к максимально возможному $E = 1 - R_g/R_{max}$, где R_{max} - максимально возможная величина вектора результатов, а R_g - расстояние от точки, соответствующей текущим результатам, до желаемой цели в многомерном пространстве критериев.

Индекс качества E , - обобщенный показатель качества ресурсов или результативности, рассчитывается как степень близости их значений к максимально возможным в N -мерном пространстве показателей качества:

$$E = 1 - \frac{1}{\sqrt{\sum_i W_i^2}} \sqrt{\sum_i (W_i * (1 - K_i))^2}, \quad W_i, K_i \in (0,1), \quad (1)$$

где W_i – коэффициенты важности выбранных интегральных показателей качества основных составляющих, K_i – значения выбранных интегральных показателей качества. Геометрически – это относительное расстояние до идеальной цели.

Если важность всех показателей равна 1, то выражение (1) принимает более простой вид:

$$E = 1 - \frac{1}{\sqrt{N}} \sqrt{\sum_i (1 - K_i)^2}, \quad W_i, K_i \in (0,1), \quad (2)$$

где N – размерность пространства показателей - общее число учитываемых показателей качества [26].

Инвариантная структура технологических показателей качества

Состав интегральных показателей качества может варьироваться в зависимости от целевого назначения образовательной технологии. В качестве первого приближения в качестве интегральных показателей можно принять (хотя бы для экспериментальной отработки) следующие показатели: целенаправленность; информационная полнота; функциональная полнота и уровень организации.

При оценке качества выбираемых или проектируемых технологий прежде всего устанавливается их целевое назначение, функциональная полнота и степень соответствия содержания информационных (учебно-методических) материалов требованиям, зафиксированным в образовательных программах.

С соответствию с концепцией целенаправленной деятельности инвариантный набор базовых интегральных показателей качества образовательных технологий (или их относительно обособленных компонентов) должен включать, в качестве первого приближения, как минимум три фундаментальных качества, перечисленных в таблице 2.1, - это *целенаправленность, информационная полнота и функциональная полнота* анализируемых технологий. [14 -17]

Таблица 3. Интегральные показатели качества

Интегральные показатели качества	Важность	Значения
Целенаправленность	W1	K1
Информационная полнота	W2	K2
Функциональная полнота	W3	K3

Целенаправленность. Основная цель обучения - формирование целенаправленного способа действий учащихся в заданной предметной среде. Одним из вариантов спецификации дидактических целей может послужить следующая градация уровней постижения учебного материала:

- ознакомление - получить представление о специфике предметной области;
- изучение - знать систему понятий и операций предметной области;
- освоение - освоить способы манипуляции с понятиями и объектами предметной области.

Значение показателя целенаправленности, рассчитывается на основании данных таблице 2.2, заполненной соответствующими значениями показателей и их коэффициентов важности.

Таблица 4. Показатели целенаправленности

Показатели целенаправленности	Важность	Значения
Определенность класса решаемых задач	$W_{1,1}$	$K_{1,1}$
Определенность системы целей	$W_{1,2}$	$K_{1,2}$
Наличие критериев достижения целей	$W_{1,3}$	$K_{1,3}$

Информационная полнота. В соответствии с общим подходом качество технологии характеризуется рядом дидактических показателей, представляющих содержательную составляющую осваиваемой предметно-ориентированной деятельности, в том числе: - систему предметно-ориентированных понятий и систему предметно-ориентированных задач.

Значение показателя информационной полноты, рассчитывается на основании данных соответствующей таблицы.

Функциональная полнота. В зависимости от основного назначения структура показателей функциональной полноты может существенно варьироваться, но должна отражать систему операций и действий над объектами изучаемой предметной среды. Их состав и важность уточняются с помощью перечня частных показателей и соответствующих ситуативных коэффициентов важности. Например, увязанных со следующим перечнем: владение системой понятий и операций; умение экспериментировать с системой изучаемых объектов или их моделей; владение навыками выполнения расчетов; умение конструировать имитационные модели объектов заданной предметной области; умение принимать решения в проблемных ситуациях, т.е. применять знания при решении для новых классов задач. Значение показателя информационной полноты, рассчитывается аналогично предыдущим.

Таблица 5. Пример представления достижений учащегося

Личностные характеристики учащегося		
Показатели целеустремленности учащегося	Важность	Уровень
Уровень общей мотивации	1	0,9
Мотивированность к изучению теорий	0,7	0,7
Мотивированность освоения умений и навыков	1	1
Стремление к лидерству	0,7	0,8
Индекс целеустремленности учащегося	0,84	
Уровни предметной грамотности		
Дидактические единицы физики	Важность	Уровень

Физика — наука о природе	1	0,9
Наблюдение и описание физических явлений	1	1
Физические приборы	1	1
Физические величины и их измерение	1	0,7
Погрешности измерений	1	1
Международная система единиц	1	0,8
Физический эксперимент и физическая теория	0,8	1
Физические модели	1	0,7
Роль математики в развитии физики	1	1
Физика и техника	1	1
Физика и развитие представлений о материальном мире	1	1
Индекс освоения раздела физики	0,84	
Метапредметные компетенции		
Компетенции	Важность	Уровень
Определение понятий	1	0,9
Систематизация учебной информации (тезаурус, глоссарий, предметный указатель)	1	1
Способ управления (программный, адаптивный, самостоятельный)	0,8	0,7
Способ планирования (календарный, индивидуальный, самостоятельный, смешанный, ...)	0,9	0,6
Навыки учебной работы (изучение теории, упражнения, “эксперименты на экране”, самотестирование, решения задач, ...)	1	0,8
Визуализация уровня освоения учебного материала	0,8	0,5
Индекс метапредметных компетенций	0,72	
Интегральный индекс достижений учащегося		
Индекс достижений	Важность	Уровень
Целеустремленность	1	0,84
Предметная грамотность	1	0,84
Операционная полнота	1	0,84
Организованность познавательной деятельности	1	0,72
Интегральный индекс достижений учащегося	0,79	
Общий уровень достижений	хороший	

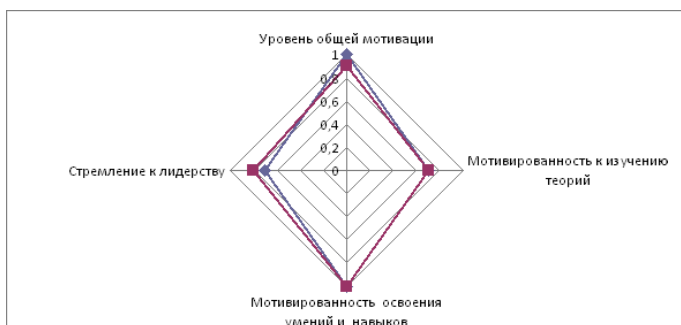


Рис. 2. Пример графического представления достижений учащегося



Рис. 3. Пример графического представления достижений учащегося



Рис. 4. Пример графического представления достижений учащегося



Рис. 5. Пример графического представления достижений учащегося

Список литературы

1. Роберт И.В, Интеллектуализация взаимодействия обучающегося со средствами информатизации в информационно-образовательном пространстве. //Сб. трудов VIII Международной научно-практической конференции «Информационные и коммуникационные технологии в образовании, науке и производстве», Ч 1, Протвино, Управление образования и науки,.2014
2. Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Концепция и методика разработки оценочных средств для проведения квалификационных испытаний. М., ооо «Аванглион-принт», 2013. – 60с
3. Пермяков О.Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов : дисс. ... докт. пед. наук. М., 2009.- 326с
4. Пермяков О.Е., Менькова С.В., Диагностика формирования профессиональных компетенций. – М.: ФИРО, 2010. – 114 с.
5. Макет профессионального стандарта РСПП (вторая редакция) М. 2012

6. Анохин П.К. Представление о функциональной системе и результате /Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 1.»Методологические вопросы»М. Изд-во МГСУ «Союз», 1997
7. Анохин П.К. Полезный результат как организующий фактор системы /Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 2 «Социальные процессы»М. « ЯНУС-К», 2000
8. Холл Д. Опыт методологии для системотехники (Пр с англ. под ред Поварова Г.Н. М.,» Сов радио» 1975, 448 с.
9. Дружинин В.В., Конторов Д.С. Проблемы системологии. (с предисловием академика Глушкова В.М. М., « Сов. Радио», 1976, 296 с.
10. Поспелов Г.С. Ириков В.А, Программно-целевое планирование и управление. М., «Сов радио» 1976, 440 с
11. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. М., Просвещение, 1986, 255с.
12. Солодовников В.В. Тумаркин В.И. Теория сложности и проектирование систем управления. М. : Наука. Гл ред физ-мат. лит., 1990 165с.
13. Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2004) Тезаурусный подход в гуманитарных науках // Знание. Понимание. Умение. № 1. // Знание. Понимание. Умение. № 1. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та с. 93-100.
14. Лобанов Ю.И. Фрактально-целевой метод оценки эффективности образовательных технологий // Материалы Всерос. конф. -М.: МЭСИ, 2001
15. Лобанов Ю.И., Ильченко О.А. Эффективность сетевых дидактических технологий. Проблемы. Способы оценки. // Новые информационные технологии в образовании. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. М.: НИИВО, 2005
16. Ильченко О.А., Лобанов Ю.И., Лоцманова Е.В. Проблемно-задачный подход к определению качества дидактических технологий // Открытое образование. М. 2004. № 6.
17. Ильченко О.А., Лобанов Ю.И. Личностно-ориентированное обучение в распределенных образовательных системах//Прикладная информатика, №1 (2007)
18. Лобанов Ю.И. Рекурсивная процедура оценки качества электронных образовательных технологий / VI международная научно-практическая конференция «Информационные и коммуникационные технологии в образовании, науке и производстве», Протвино, 2012

УДК 004; 311.2; 65.01

УПРАВЛЕНИЕ ВЕБ-САЙТОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА НА ОСНОВЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ.

Капустин А.Н., web-дизайнер, ООО «Экологическая помощь», E-mail: ramiro@list.ru
Воронеж, Россия

Аннотация. На примере сайта научного журнала «Перспективы науки и образования» выделены специфические особенности продвижения и управления сетевым изданием. Исходя из особенностей бизнес-модели издания (open access и т.д.), одна из стратегий развития журнала состоит в анализе цитируемости работ и увеличении потока статей в тех областях, которые вызывают наибольший интерес у читателей в рамках предмета журнала. Рассмотрены основные сервисы, которые используются издательством для получения статистической информации о посещаемости, источниках перехода, популярности записей, числе кликов, числе цитирований и просмотров через поисковые системы: wordpress.ru, elibrary.ru, docme.ru. В статье перечислены наиболее цитируемые и популярные работы авторов за время существования журнала.

Ключевые слова: анализ сайта, управление, журнал, научный, wordpress, посещаемость, число просмотров, статистика, elibrary.ru

MANAGEMENT OF WEB SITE OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL RESOURCE ON THE BASIS OF STATISTICAL INDICATORS.

Kapustin A.N., web-designer, «Ecological Help», E-mail: ramiro@list.ru.
Voronezh, Russia

Annotation. On the pattern of the Web-site of the scientific journal "Perspectives of science and education" are analyzed specific features of the promotion and management of network edition. Based on the characteristics of the business model (open access and so on), one of the development strategies of the journal is to analyze the citation of articles and the increased flow of articles in those areas that are of most interest to readers within the subject area of the journal. Describes the main services that are used by the publisher to obtain statistical information about attendance, the sources of the transition, the popularity of records, number of clicks, number of citations and browsing through the search engines: wordpress.ru, elibrary.ru, docme.ru. This article lists the most famous and popular works of authors during the existence of the journal.

Keywords: analysis, site, management, journal, research, wordpress, traffic, views, statistics, elibrary.ru

Наличие у организации интернет-сайта открывает новые возможности по созданию и управлению взаимоотношениями с клиентами, посетителями, подписчиками и другой аудиторией. Анализ данных посещаемости, количества новых посетителей, времени проведенного на сайте компании и других статистических показателей является важным элементом обратной связи с пользователями в процессе управления веб-сайтом. Менеджмент интернет-сайта является одним из направлений менеджмента, под которым понимается процесс управления созданием и

сопровождением интернет-сайта на основе совокупности принципов, методов, средств и форм управления информационным проектированием с целью повышения эффективности функционирования сайта и организации. Основными этапами менеджмента интернет-сайта являются: планирование, разработка, реклама, поддержка, оценка эффективности.

Как отмечает Ю.В.Шурчкова, цель создания и продвижения сайта – формирование комплекса маркетинговых коммуникаций в сети Интернет и управление им. Управление коммуникативным потоком посредством сайта компании, выполняет все функции, присущие теории и практике управления, имея при этом свои характерные особенности [1].

Сайт <http://pnojournal.wordpress.com/>, разработанный для научного журнала "Перспективы науки и образования", функционирует с начала 2013 года и основными задачами, требующими регулярных решений, выступают:

- проверка поступающих статей на оригинальность;
- размещение новых выпусков журнала на сайте и в библиотеках;
- регулярное размещение новостей на сайте, и в социальных сетях;
- обновление информации об изменениях в составе редакции, требованиях и т.д.;
- наблюдение за содержанием сайта (координация почты, переписка с авторами и т.д.).
- систематический анализ посещаемости сайта и анализ числа просмотров страниц, загрузок статей и других статистических данных.

На самом первом этапе: планировании, были четко сформулированы основные цели создаваемого журнала, поэтому, разрабатываемый веб-сайт научного издания должен был отвечать всем необходимым требованиям, т.е. содержать цель издания, основные научные направления, политику, этические нормы, редакционный состав, адрес журнала и т.д.

Мета-цель: выведение журнала «Перспективы науки и образования» на международный уровень и в глобальные информационные ресурсы. Кратко перечислим цели журнала:

1. Повышение цитируемости журнала;
2. Повышения качества публикаций;
3. Включение журнала в базы данных;
4. Разработка этапов рецензирования;
5. Расширение читательской аудитории;

6. Повышение узнаваемости;
7. Создание/совершенствование дизайна.

Следует отметить, что все перечисленные цели, в той или иной степени, перекликаются с управленческими решениями по сопровождению интернет-сайта. Например, цитируемость журнала во многом зависит от включения его в международные базы данных (Web of Science, Scopus и т.д.), что, в свою очередь, зависит от наличия у научного издания качественной переводной версии сайта на английском языке. Или, например, расширение читательской аудитории можно осуществлять не только с помощью рассылок и рекламы, но и на основе анализа наиболее читаемых статей с помощью статистических инструментов сайта, и дальнейшему привлечению наиболее популярных авторов для написания новых работ.

Для разработки сайта журнала «Перспективы науки и образования» использовалась система управления содержимым (Content Management System) «WordPress». CMS является платформой и основой при написании сайта любой сложности. Другими словами, это пакет шаблонов, тестовых и графических наполнителей, которые предоставляют пользователю интерфейс при работе с сайтом. WordPress – бесплатная платформа для создания сайтов по адресу: <http://wordpress.com/> или русском аналоге: <http://ru.wordpress.org/>, которая отражает информацию на страницах виде блога, или, при настройке, в виде стандартных страниц. Выбор данной платформы был обусловлен не только возможностью использовать бесплатный домен и хостинг, но и хорошей индексированностью сайтов созданных на этой базе в поисковых системах, а также наличие готовых шаблонов с качественным и стильным оформлением.

Структура сайта журнала "Перспективы науки и образования" состоит из 9-ти базовых страниц (см. рис.1):

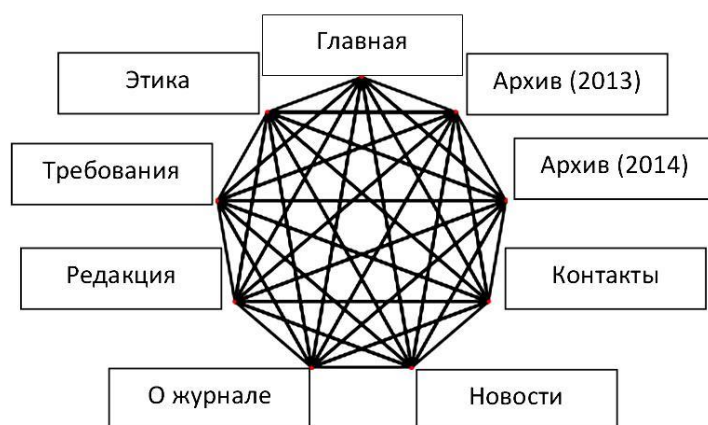


Рис.1. Основная структура сайта журнала

Информационная и техническая поддержка любого непрерывно развивающегося коммерческого интернет-проекта должна включать в себя:

- создание дополнительных страниц, подразделов;
- постоянная модернизация дизайна, либо его смена;
- наполнение страниц новым контентом;
- регулярное тестирование страниц для увеличения надежности и быстродействия;
- seo-оптимизация;
- постоянный мониторинг посещаемости и других статистик.

Выделим специфические особенности продвижения интернет-проекта в издательской сфере, в частности, при управлении веб-сайтом журнала "Перспективы науки и образования". Для этого проанализируем основные характерные особенности бизнес-модели издания. Сетевое периодическое издание «Перспективы науки и образования» относится к категории журналов, находящихся в открытом доступе (open access), т.е. предоставляет доступ ко всем публикациям в режиме реального времени бесплатно. В этой ситуации основным источником финансирования журнала являются авторы, публикующие статьи, как за личный счет, так и за счет грантов, проектов, спонсорских организаций. Также издание частично финансируется на основе договорных отношений с базами и поисково-аналитическими системами предоставляющими информацию о журнале и его содержании целевой аудитории. Возможно оказание дополнительных услуг для авторов: техническая редакция работ, перевод статей с языка на язык, разметка статей в различных база данных и информационных системах, продвижение в сети Интернет.

Одна из стратегий развития журнала состоит в том, чтобы по результатам анализа наиболее цитируемых и скачиваемых работ увеличивать поток статей в тех областях, которые вызывают наибольший интерес у читателей в рамках предмета журнала, а также приглашать наиболее цитируемых авторов к публикации новых работ в следующих выпусках издания.

Известно, что статистика посещений сайта имеет не самое главное значение для оценки эффективности работы интернет-ресурса, дальнейшим его управлением, совершенствованием. Основными показателями эффективности выступают:

- общее число посетителей за неделю и динамика их изменения;
- количество потенциальных клиентов, полученных через сайт;

- суммарное время, проведенное посетителями на сайте, как косвенный показатель интереса к информации;
- разделы сайта, которые пользуются максимальным интересом;
- величина прибыли, полученной при оказании услуг [1].

Величина прибыли может рассчитываться с использованием информационной системы по учету заказов на оказание услуг. Подобные системы представлены в работах Р.И.Баженова [2, 3].

Существует множество способов сбора и анализа статистических данных получаемых с сервиса самих платформ, предоставляемых хостинг, домен, или с помощью независимых программ и т.д. Это данные о посетителях и времени посещения, перечень и количество поисковых запросов, по которым сайт находят в поисковых системах. На основе статистического анализ, можно принимать определенные управленческие решения по оптимизации работы отдельных страниц и сайта в целом. Перечислим основные сервисы, которые используются для получения статистической информации.

На базе платформы Wordpress, в личном кабинете, доступны статистические данные посещаемости за последние 48 часов, день, неделю, месяц, а также по странам, ключевым словам, источникам перехода, популярности записей и числу кликов. Как указано на странице разработчика, статистика платформы Wordpress не учитывает:

- переходы к документам и файлам;
- посещения пользователей, у которых отключены JavaScript или загрузка изображений;
- посещения поисковых систем (GoogleBot и т.п.);
- собственные посещения (открытых блогов после входа в систему) [4].

Переход на страницу статистики осуществляется с помощью миниатюрной диаграммы в панели инструментов, состоящей из 48 вертикальных полос, представляющих количество просмотров текущего блога за последние 48 часов. Панель видна только пользователям, выполнившим вход в систему. В зависимости от выбранного фильтра, показывается количество посещений сайта за день, неделю или месяц (см. рис.2).

Основные единицы измерения посещаемости – это количество просмотров и уникальных посетителей. Количество просмотров увеличивается, когда посетитель загружает или обновляет страницу. Количество посетителей увеличивается, когда мы

видим пользователя или браузер первый раз в течение заданного периода (день, неделя, месяц).

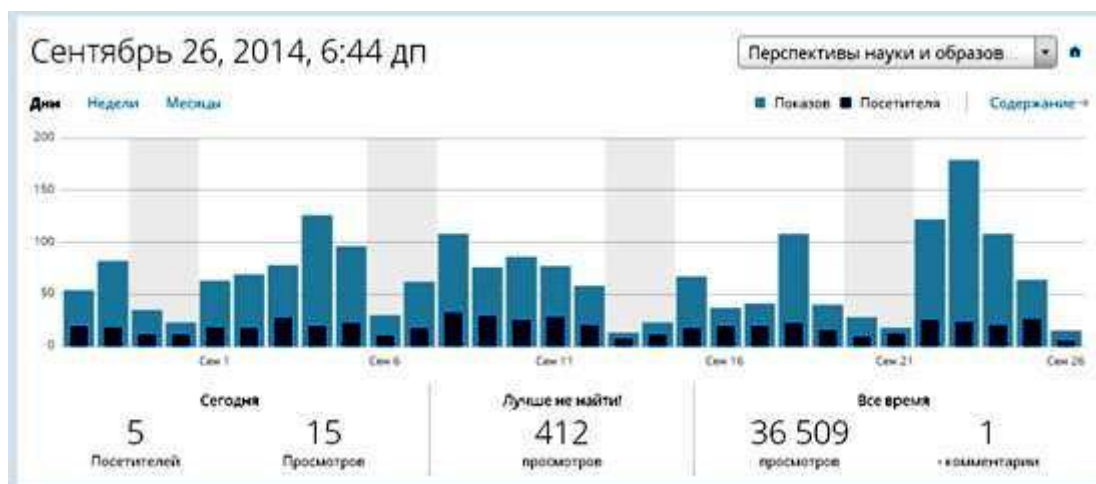


Рис.2. Диаграмма посещаемости

Количество посетителей за неделю меньше суммы посетителей по дням этой же недели. Это значит, что один и тот же посетитель появлялся несколько раз в течение недели. Также можно обнаружить отставание количества посетителей от количества просмотров. Это связано со способом обработки данных. Обычно количество просмотров обновляется каждые пять минут, обновление количества посетителей может занять до двух часов [4].

Как правило, число посещений увеличивается после рассылки приглашений новым потенциальным авторам, а также в конце каждого четного месяца, когда новый выпуск журнала «Перспективы науки и образования» выходит в свет.

Статистика по странам доступна за день, неделю, месяц, квартал и всё время (с марта 2012 г.). Наибольшее число просмотров за все время существования журнала наблюдается среди жителей России и ближнего зарубежья, в частности, Украины, Болгарии (в связи с присутствием болгарских ученых-авторов в составе редакционной коллегии), Казахстана, Белоруссии и др.

Ключевые слова – термины, слова и фразы, по которым поисковые системы (Google, Yahoo, Bing и т.п.) нашли страницы и записи блога. Ключевые слова не включают запросы, которые указываются в поле виджета «Поиск» или другой формы поиска блога. Некоторые поисковые системы не указывают ключевые слова в целях безопасности. Поэтому не всегда известно, какие поисковые запросы использовали посетители сайта журнала [4].

Анализ популярности страниц сайта журнала, просмотренных за все время его существования, позволяет примерно описать траекторию перемещения авторов по сайту (см. рис.3). Чем дальше уходит стрелка, тем меньше посетителей посещают эту страницу.



Рис.3. Посещаемость страниц сайта журнала в порядке убывания

Одна из наиболее удачных статистик на wordpress.com – это оценка эффективности страниц сайта и отдельных его элементов по числу кликов. Здесь можно отследить какие статьи, по мнению читателей и авторов, являлись наиболее читаемыми. Однако, этот показатель может оказаться необъективным, в силу, того что сам автор мог много раз загружать собственную статью с сайта. В числе фаворитов по загрузке статьей: работа В.П.Симонова «Системы в пространстве и времени нашего асимметричного мира» [5], Г.В.Самусевой «Диагностика готовности учащихся к реализации субъекта учебной деятельности» [6], О.В.Раецкой «Социальные последствия информатизации» [7], В.В.Зинченко «Модель «нового гуманизма» в ценностной системе и принципах современной социальной философии образования» [8], М.Н.Крыловой «Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза» [9], Е.Л.Славгородской «Активные средства организации профессиональной деятельности студентов» [10].

Наиболее популярный российский сервис для оценки цитируемости статей – научная электронная библиотека eLIBRARY.RU – информационный портал в области науки, медицины, технологии и образования. На платформе аккумулируются полные тексты и рефераты научных статей и публикаций. По состоянию на январь 2012 в базе данных eLIBRARY.ru насчитывается более 15 млн. статей. На портале бесплатно доступны статьи из более чем 2000 журналов с открытым доступом [11].

Данные полученные с сайта elibrary.ru (см. рис.4), были обобщены и построена диаграмма (см. рис.5), на которой в овале выделены наиболее цитируемые авторы журнала, которые имеют 8 и более цитирований. Это И.Ю.Ерохин [12, 13],

Р.И.Остапенко [14, 15], С.А.Кудж [16], В.Я.Цветков [20], Е.Л.Славгородская [10], Е.Р.Никонова [21], И.В.Соловьев [25], Т.А.Ожерельева [27] и М.Н.Крылова [28].

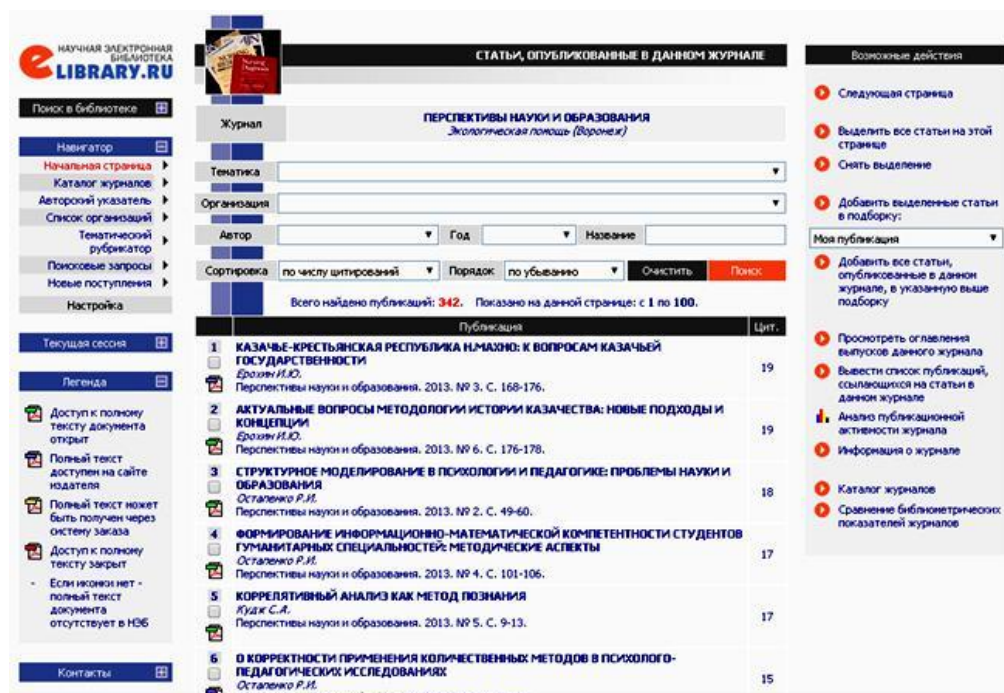


Рис.4. Страница просмотра статей опубликованных в журнале на сайте elibrary.ru

Однако, эти показатели также не лишены недостатка: в них не учитывается самоцитирование авторов, либо связи между авторами (договоренность между авторами о взаимном цитировании, цитирование аспирантов работ научных руководителей и т.д.), что требует дополнительного отдельного анализа цитируемости каждой работы.

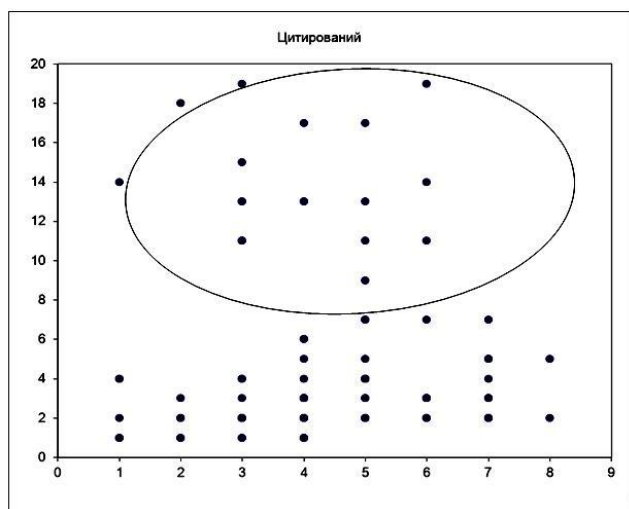


Рис.5. Зависимость числа цитирований от номера журнала (по горизонтальной оси расположены номера выпусков)

Сервис DocMe.ru – бесплатный интернет-сервис для публикации, хранения и чтения документов различных форматов. DocMe придерживается концепции Веб 2.0, использует технологию Flash и поддерживает большое количество форматов текстовых и презентационных файлов, среди которых и самые распространённые: .doc, .xls, .pdf, .ppt и .rtf. Текст документа, в зависимости от формата и настроек безопасности, индексируется поисковыми системами. Используя flash-viewer (вьюер) можно встраивать документы прямо в блог (как YouTube, например). Возможна авторизация через OpenID [30].

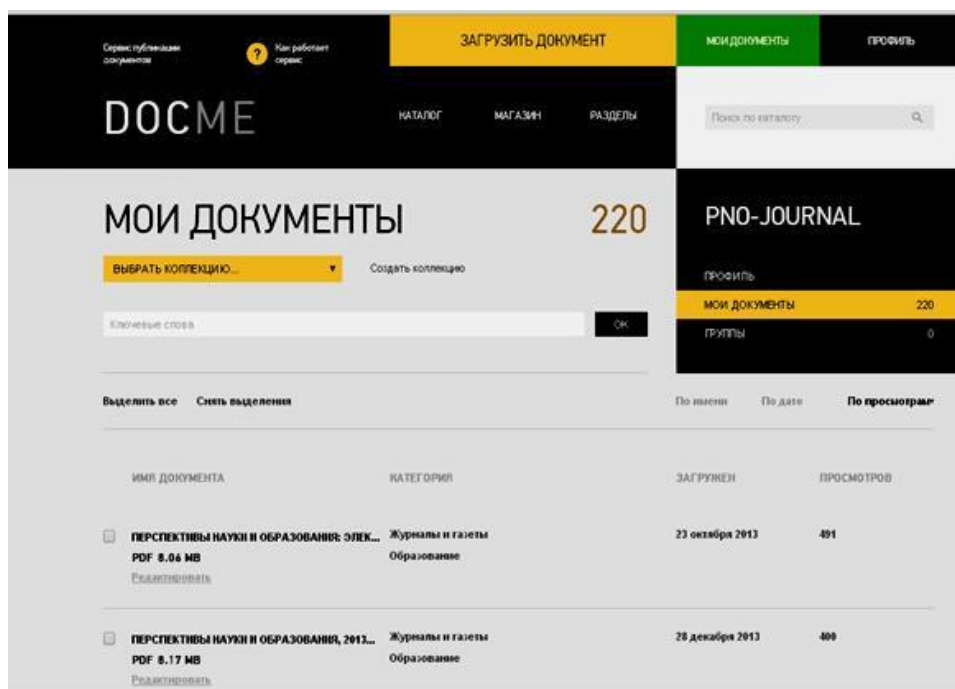


Рис.3. Страница панели управления документами на сайте docme.ru

Исходя из числа просмотров загруженных файлов, можно судить о наиболее актуальных, популярных работах авторов журнала среди читательской аудитории (см. табл.1).

Таблица 1

Список наиболее популярных статей с числом просмотров более 20-ти раз.

Тема статьи	Число просмотров
Проблемы транспортной инфраструктуры в планировке современных городов и пути их решения	125
Перевод терминов как ключевых единиц специального текста	116
Малозэтажная жилая застройка: плюсы и минусы	100
Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих Интернет-аддикцию	85
Подземное пространство как резерв дополнительной полезной площади	48

О философии информации	47
Обеспечение семантической интероперабельности открытых систем образования взрослых посредством агенто-онтологического подхода	47
Формирование математической компетентности студентов-психологов в условиях самодиагностики по курсу «Математические основы психологии»	43
Особенности развития направлений информатики	40
Применение теории предпочтений при анализе инновационных проектов	39
Основы изучения психофизиологических особенностей обучающихся в процессе развития их профессионально значимых личностных ресурсов	35
Связь творческого мышления и показателя экстраверсии-интроверсии у подростков	35
Интерсубъективность социокультурного мира	34
Актуальные вопросы методологии истории казачества: новые подходы и концепции	33
Выражение языковой личности М. А. Шолохова посредством сравнительных конструкций (на материале «донских рассказов»)	30
Практические аспекты реформирования организационной модели государственного регулирования на региональном уровне	30
Идеальное, формальное, материальное – в информационных сообщениях	27
Формирование информационных ресурсов на основе параллельных вычислений	26
Факторы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья	26
Модель обобщенной инновационной системы	25
Оценка, показатели и критерии качества управления и эффективности функционирования университетских комплексов	24
Развитие методов тестирования	23
Интерьеризированное людоедство	22
Особенности австралийского варианта английского языка	22
Онтологии предметной области в науках о Земле	22

Наибольшее число просмотров имеют работы посвященные проблемам строительства и дизайна [32, 33, 36], информационных технологий [37, 38, 40, 48], психологии [35, 42, 43, 50, 54] и языкознанию [33, 46, 55]. Комплексный учет числа цитирований, просмотров и других статистических данных с использованием различных сервисов (wordpress, elibrary, docme и др.) позволяет получать наиболее объективные данные о том, какие работы представляют реальный интерес не только с точки зрения науки, но и со стороны читателя.

Таким образом, взаимодействие с веб-дизайнером и администратором сайта по внедрению инструментов сбора и анализа информации по просмотру/скачиванию онлайн-контента с целью лучшего понимания структуры скачиваемого контента, а также факторов, влияющих на частоту, качественные и количественные показатели использования контента является одним из ведущих механизмов популяризации журнала. Широкое применение маркетинговых инструментов Интернета и социальных сетей потенциально позволяет увеличивать использование контента.

Большое внимание необходимо уделять тем факторам, которые будут оказывать положительно влияние на развитие проекта журнала «Перспективы науки и образования», как, например, привлекательность сайта для пользователей в сети за счет: его систематического совершенствования, обновления, саморазвития; высокого

usability, т.е. удобства по использованию им, наличию специальных форм, для загрузки авторами статей и другой информации, дружественного интерфейса, оперативной обратной связи с авторами, читателями; интересного контента как для исследователей и специалистов, так и для читателей.

Веб-сайт журнала «Перспективы науки и образования» обладает возможностями управления всем комплексом маркетинговых коммуникаций в сети Интернет. На сайте могут реализовываться рекламные инструменты, связи с общественностью, осуществляться стимулирование к спросу на оказываемые издательские услуги. Повышение эффективности сайта требует понимания того, каким образом на нем ведут себя потенциальные заказчики, вопрос получения максимальной отдачи от сайта не решается на стадии его создания, а является постоянным процессом.

Список литературы

1. Шурчкова Ю.В. Управление маркетинговыми коммуникациями посредством веб-сайта компании // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1. С. 36-47.
2. Баженов Р.И., Глухова А.А. Разработка информационной системы учета заказов в компьютерной мастерской // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 6-1 (38). С. 30.
3. Баженов Р.И., Кривошеева О.Н. Разработка автоматизированной информационной системы для учета деятельности по обслуживанию и ремонту пожарных и охранных комплексов // Современная техника и технологии. 2014. № 6 (34). С. 11.
4. Wordpress.com. Справка. Статистика. URL: ru.support.wordpress.com/stats/ (дата обращения: 26.09.2014).
5. Симонов В.П. Системы в пространстве и времени нашего асимметричного мира // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 9-24.
6. Самусева Г.В. Диагностика готовности учащихся к реализации субъекта учебной деятельности // Перспективы науки и образования. 2013. №1. С. 14-22.
7. Раецкая О.В. Социальные последствия информатизации // Перспективы науки и образования. 2013. №1. С. 68-72.
8. Зинченко В.В. Модель «нового гуманизма» в ценностной системе и принципах современной социальной философии образования // Перспективы науки и образования. 2014. №1. С. 9-13.
9. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2013. №3. С. 86-95.

10. Славгородская Е.Л. Активные средства организации профессиональной деятельности студентов. 2013. №3. С.96-105.
11. eLIBRARY.ru. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. URL: ru.wikipedia.org/wiki/ELIBRARY.ru (дата обращения: 29.09.2014).
12. Ерохин И.Ю. Казачье-крестьянская республика Н.Махно: к вопросам казачьей государственности // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 168-176.
13. Ерохин И.Ю. Актуальные вопросы методологии истории казачества: новые подходы и концепции // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 176-178.
14. Остапенко Р.И. Структурное моделирование в психологии и педагогике: проблемы науки и образования // Перспективы науки и образования. 2013. № 2. С. 49-60.
15. Остапенко Р.И. Формирование информационно-математической компетентности студентов гуманитарных специальностей: методические аспекты // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 101-106.
16. Кудж С.А. Коррелятивный анализ как метод познания // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 9-13.
17. Остапенко Р.И. О корректности применения количественных методов в психолого-педагогических исследованиях // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 63-67.
18. Остапенко Р.И. Структурные связи ценностных ориентаций и поведенческого стиля в конфликтной ситуации работников организации // Перспективы науки и образования. 2013. № 1. С. 23-35.
19. 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.
20. Цветков В.Я. Когнитивные аспекты построения виртуальных образовательных моделей // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 38-46.
21. Никонова Е.Р. Компетентностная составляющая подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 107-113.
22. Цветков В.Я. Паралингвистические информационные единицы в образовании // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 30-38.
23. Остапенко Р.И. Краткий обзор и перспективы развития методов структурного моделирования в отечественной науке и практике // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 56-59.

24. Никонова Е.Р. Социальное проектирование в подготовке архитекторов к профессиональной деятельности. Анализ мотивационной составляющей // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 115-120.
25. Соловьёв И.В. О субъекте и объекте инфосферы // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 14-18.
26. Кудж С.А. О философии информации // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 9-13.
27. Ожерельева Т.А. Когнитивные особенности получения второго высшего образования // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 106-112.
28. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 86-95.
29. Капустин А.Н. Роль статистических методов в деятельности педагогов-психологов, психологов и социальных работников // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 180-183.
30. DocMe. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. URL: ru.wikipedia.org/wiki/DocMe (дата обращения: 29.09.2014).
31. Бикбаев А.В., Прокофьева С.В. Системы управления содержимым сайта // Успехи современного естествознания. 2011. № 7. С. 80-80. URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7797057 (дата обращения: 29.09.2014).
32. Селезнева А.И., Горбунова В.С. Проблемы транспортной инфраструктуры в планировке современных городов и пути их решения // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 195-199.
33. Волгина М.Ю. Перевод терминов как ключевых единиц специального текста // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 170-175.
34. Максакова А.Н., Горбунова В.С. Малоэтажная жилая застройка: плюсы и минусы // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 183-188.
35. Родионова А.С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих Интернет-аддикцию // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 128-140.
36. Челюканова Е.Э., Горбунова В.С. Подземное пространство как резерв дополнительной полезной площади // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 189-194.

37. Прийма С.Н. Обеспечение семантической интероперабельности открытых систем образования взрослых посредством агента-онтологического подхода // Перспективы науки и образования. 2014. №1 (7). С. 79-83.
38. 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.
39. Кудж С.А., Цветков В.Я. Особенности развития направлений информатики // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 14-19.
40. Романов И.А. Применение теории предпочтений при анализе инновационных проектов // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 210-214.
41. Зуева Ф.А. Основы изучения психофизиологических особенностей обучающихся в процессе развития их профессионально значимых личностных ресурсов // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 151-155.
42. Фокина И.В. Связь творческого мышления и показателя экстраверсии-интроверсии у подростков // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 161-165.
43. Тимощук Е.А. Интерсубъективность социокультурного мира // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 32-36.
44. Ерохин И.Ю. Актуальные вопросы методологии истории казачества: новые подходы и концепции // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 176-178.
45. Крылова М.Н. Выражение языковой личности М. А. Шолохова посредством сравнительных конструкций (на материале «донских рассказов») // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 166-169.
46. Курмаев П.Ю. Практические аспекты реформирования организационной модели государственного регулирования на региональном уровне // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 215-219.
47. Соловьев И.В. Идеальное, формальное, материальное – в информационных сообщениях // Перспективы науки и образования. 2014. № 1 (7). С. 51-55.
48. Кулагин В.П. Формирование информационных ресурсов на основе параллельных вычислений // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 26-31.
49. Шутенко А.И. Факторы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 141-144.
50. Цветков В.Я. Модель обобщенной инновационной системы // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 206-209.

51. Морозов Н.М. Оценка, показатели и критерии качества управления и эффективности функционирования университетских комплексов // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 229-235.

52. Ожерельева Т.А. Развитие методов тестирования // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 20-25.

53. Шавердян Г.М. Интериоризированное людоедство // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. С. 112-123.

54. Агапова И.В., Горбунова В.С. Особенности австралийского варианта английского языка // Перспективы науки и образования. 2014. № 3 (9). С. 142-146.

55. Соловьев И.В. Онтологии предметной области в науках о Земле // Перспективы науки и образования. 2014. № 1 (7). С. 74-78.

56. Ожерельева Т.А. Применение информационных технологий для управления образовательными процессами // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 4 (12). С. 133-137.

57. Ожерельева Т.А. Управление сетевыми учебными ресурсами // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 2 (10). С. 112-116.

УДК 159.922.2

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС КАК ИСТОЧНИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Березенцева Е.А., АНОО ВО «Одинцовский гуманитарный университет»,
E-mail: lena_berezenseava@mail.ru, Московская область, Россия.

Аннотация: В статье рассматривается важная проблема профессионального выгорания персонала. Рассмотрен фактор профессионального стресса, приводящий к возникновению профессионального выгорания и некоторые взгляды на сущность, симптомы и последствия профессионального выгорания и истощения эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека.

Ключевые слова: синдром выгорания, профессиональный стресс, профессиональное выгорание, хроническая усталость, психофизиологические симптомы, депрессия.

PROFESSIONAL STRESS AS A SOURCE OF PROFESSIONAL BURNOUT

Berezentseva E.A., "Odincovski Humanities University", E-mail: lena_berezenseava@mail.ru
Moscow region. Russia

Abstract: The paper deals with a problem of professional burnout of staff. Considered occupational stress factor leading to the emergence of professional burnout and some views on the nature, symptoms, and consequences of professional burnout and exhaustion of energy in emotional and personal resources of the working person.

Keywords: burnout, occupational stress, burnout, chronic fatigue, pressure, physiological symptoms, and depression.

В современном мире профессиональная деятельность многих людей протекает в экстремальных условиях. Эффективность такой деятельности определяется не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и профессионально важными свойствами, в числе которых - стрессоустойчивость. Поскольку саморегуляция деятельности является необходимым компонентом стрессоустойчивости личности, то целенаправленная психологическая коррекция саморегуляции во время профессиональной деятельности менеджеров должна способствовать развитию их стрессоустойчивости.

В психологии и психофизиологии стрессоустойчивость исследуется как некая совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [5].

Коренные изменения, произошедшие в мире за последние десятилетия, преобразовали все стороны жизни нашего общества, трансформировали как человеческую личность, так и её отношения в изменившейся социальной среде [4].

В последние годы в России все чаще говорят не только о хронической усталости и профессиональном стрессе, но и о синдроме профессионального выгорания работников.

В результате возрастающего стремления повышения производительности и достижения результатов в более короткие сроки, стресс стал обычным явлением в повседневной и деловой жизни. Люди испытывают высокий уровень стресса независимо от своей заработной платы и должности.

Ситуация, когда на время теряешь интерес к любимой работе, знакома многим. Однако если такой период затягивается, профессия начинает тяготить, а обязанности выполняются на автомате, значит, у работника появился синдром профессионального выгорания.

Синдром выгорания - это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека. Характерными чертами профессионального выгорания являются: быстрая утомляемость и изматывающая организм усталость, которая не проходит даже после отпуска. Синдром профессионального выгорания распространяется с удивительной скоростью, это напрямую связано с резким ускорением ритма жизни и увеличением умственной и психологической нагрузки на человека нашего времени.

Жертвой выгорания может стать любой работник. Это связано с тем, что разнообразные стрессоры присутствуют или могут появиться на работе в каждой из организаций.

Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них.

Важно помнить о том, что выгорание состоит из группы симптомов, появляющихся вместе. Однако все вместе они ни у кого не проявляются одновременно, потому что выгорание – процесс сугубо индивидуальный.

Рассматривая синдром профессионального выгорания невозможно обойти повышенный интерес к стрессам, связанным с трудовой деятельностью. Разрушающее воздействие психологического стресса может быть даже в прогрессивных и хорошо управляемых организациях, поскольку развитие стресс-реакций имеет сложную многофакторную обусловленность: от структурно-организационных особенностей, организационной культуры, характера самой работы до личностных особенностей сотрудников, а также характера их межличностных взаимодействий. Негативно

сказываясь как на конкретных людях – их соматическом и психическом состоянии, так и на внутренней организационной среде, стрессы на работе влияют на продуктивность работников, финансовую эффективность, стабильность и конкурентоспособность всей организации в целом.

Выделяют три основных вида стрессов, возникающих в трудовой деятельности:

- Рабочий стресс (job stress, work stress) возникает из-за причин, связанных с работой, – условий труда, места работы.
- Профессиональный стресс (occupational stress) возникает из-за причин, связанных с профессией, родом или видом деятельности
- Организационный стресс (organizational stress) возникает вследствие негативного влияния на работника особенностей той организации, в которой он трудится.

Данные понятия очень близки, но не синонимичны. Целесообразно использовать то или иное из них в зависимости от того, какие именно факторы стресса выходят на передний план. Однако в литературе по проблеме стресса данные термины нередко используются как синонимы.

Профессиональный стресс возникает на фоне непосредственных и главных причин можно дифференцировать следующим образом:

Таблица 1

Причины возникновения профессионального стресса

причины	
непосредственные	главные
события, которые оказывают влияние на развитие психической напряженности и стресса, например сложность или опасность рабочего задания, возникновение проблемной ситуации, связанной с угрозой для здоровья и жизни, дефицит времени, конфликт с руководством и др. Чаще всего непосредственные причины стресса бывают связаны с экстремальностью содержания и условий трудовой деятельности.	индивидуальные (психологические, физиологические, профессиональные) особенности субъекта труда. Также выделяется группа дополнительных факторов жизни и деятельности человека, которые predispose к возникновению профессионального стресса и усугубляют его проявления. К ним относятся несоответствие ряда организационных характеристик трудовой деятельности представлениям и установкам конкретного индивида (например, это касается участия в принятии решения, продвижения по службе, наличия обратной связи и т. п.).

К данной категории, можно причислить как глобальные социальные и организационные стрессоры (экономические спады, экологические изменения, политические и военные кризисы, рост безработицы и т. п.), так и личностные стрессоры (семейные конфликты, потеря близких, юридические и финансовые проблемы и т. д.).

Все это снижает устойчивость индивида и ослабляет его возможности по преодолению стрессовых состояний. Выделим наиболее актуальные источники стресса в рисунке 1:



Рисунок 1. Источники стресса

Для понимания и управления профессиональными стрессами должны учитываться два аспекта содержательной характеристики стресса – процессуальный и причинно-следственный. Они взаимосвязаны, поскольку любая профессиональная деятельность может породить психологические причины развития стресса, так же как любой психологический стресс находит свое отражение в поведенческой, в том числе и в трудовой, активности человека.

Повышенный интерес к рабочим стрессам связан с их негативными последствиями и влиянием на психическое здоровье работников, организационную среду и эффективность организации в целом. Стресс на рабочем месте имеет многофакторную природу и рассматривается как многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную трудовую ситуацию.

Проблема стрессов, связанных с трудовой деятельностью, представляет собой сферу пересечения многих дисциплин – от физиологии и медицины до психологии, социологии и политики. Это обусловлено, с одной стороны, физиологическими и психологическими механизмами стресс-реакций, а с другой – социальным характером последствий производственных стрессов.

Н.Водопьянова выделяет различные виды стрессов, возникающих в трудовой деятельности: рабочий стресс, профессиональный стресс, организационный стресс. Первый возникает из-за причин, связанных с работой, – условий труда, места работы. Второй – из-за причин, касающихся профессии, рода или вида деятельности. Третий – вследствие негативного влияния на субъекта особенностей организации, в которой он работает.

Конечно, специфика стресса зависит не только от внешних воздействий, хотя они и должны быть достаточно сильными для человека, но и от личностного смысла цели деятельности и оценки ситуации в которой он находится. Поэтому и трудовая деятельность, и та или иная производственная ситуация могут выступать не столько причиной, сколько поводом для возникновения стрессового состояния работников. При этом истинные причины стресса кроются в личностных особенностях человека: его мировоззрении и установках, потребностях, мотивах и целях, стереотипах восприятия, позициях в межличностном взаимодействии, особенностях стрессоустойчивости или особенностях внутриличностной динамики.

Перечень стресс-факторов очень широк. Практически любые аспекты трудовой среды могут стать причиной стресса, если они оцениваются субъектом деятельности как превосходящие его возможности справиться с ними. Следует учитывать также и то, что любая профессиональная деятельность способна порождать причины развития стресса, а любой стресс находит свое отражение не только в поведенческой, но и в трудовой активности человека.

Во всех сферах психики можно обнаружить симптомы стресса. Например, в эмоциональной – это чувство тревоги, в когнитивной – оценка ситуации как опасной, в мотивационной – мобилизация или демобилизация сил, в поведенческой – изменение привычных темпов деятельности и др.

Выгорание наступает как следствие профессиональных стрессов, в тех случаях, когда адаптационные возможности человека по преодолению стрессовой ситуации превышены.

Чем выше привлекательность работы в данной конкретной организации, больше уверенность в карьерном росте или стабильности и удовлетворенность профессиональной самореализацией и качеством жизни, которую обеспечивает работа, тем меньше вероятность переживания дистресса. Оптимальный уровень рабочей напряженности, стимулирующий работников к профессиональному и личностному росту, способствует их лояльности по отношению к своей организации.

Общим признаком и причиной организационного стресса выступает наличие внутреннего конфликта между требованиями со стороны организации, привлекательностью работы в ней, ожиданиями и реальными возможностями работника.

Несоответствие между личностью и организационной средой может проявляться на нескольких уровнях: субъективном, поведенческом, когнитивном, физиологическом, организационном.

Немецкие исследователи В. Зигерт и Л. Ланг выделяют следующие причины организационного стресса:

- страх не справиться с работой
- страх допустить ошибку
- страх быть обойденным другими
- страх потерять работу
- страх потерять собственное «Я»

К организационным стрессам относятся также ролевые конфликты, высокие профессиональные требования, экстремальные условия деятельности для определенных профессий, таких как летчик, космонавт, диспетчер АС, полярник.

Особую категорию организационных стрессов составляет фактор высокой личной ответственности за коллег и подчиненных, за общее дело [3].

К организационным стрессам относится также отстранение от активного участия в принятии решений. В том случае, если сотрудники не привлечены к этому процессу, они чувствуют себя «неучтенными». Данное обстоятельство выступает как негативный опыт и способствует развитию эмоционального стресса. Если работники не имеют возможности повлиять на важные события, касающиеся их работы, то они испытывают чувство беспомощности и потери контроля над ситуациями. Это ведет к развитию неудовлетворенности самореализацией и качеством жизни и, как следствие, к снижению уверенности в профессиональной самоэффективности.

Исследование, проведенное Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2013 году, свидетельствует о том, в чем россияне видят причины болезней и кто или что несет ответственность за плохое самочувствие людей (Таблица 2).

Основными причинами болезней россияне по-прежнему считают стрессы и тревоги (30%). К наиболее существенным факторам плохого самочувствия респонденты также относят плохую экологическую обстановку (26%), возрастные особенности (24%), нехватку средств на профилактику и лечение болезней, а также наследственность (по 21%). Реже упоминается работа на вредном производстве или жизнь рядом с ним (14%),

неблагоприятные климатические условия (13%), отсутствие возможности отдохнуть и подлечиться в течение долгих лет, плохое питание (по 11%). Реже всего в списке основных причин болезней фигурируют пренебрежение спортом и физкультурой (6%), чрезмерное курение и употребление алкоголя (по 5%).

По сравнению с 2012 годом, респонденты чаще стали упоминать в числе причин наследственный характер болезней (с 16 до 21%), а также работу на вредном производстве (с 10 до 14% за год.)

Ответственность за плохое состояние здоровья, по мнению россиян, лежит на самих людях (37%). В неудовлетворительном самочувствии респонденты также склонны винить низкий уровень жизни (35%) и плохую экологическую обстановку (32%). Несколько реже упоминается неудовлетворительный уровень медицинской помощи (27%). В меньшей степени респонденты склонны возлагать ответственность на государство (17%). Реже всего россияне винят в болезнях плохие условия труда (5%), а также отмечают, что болезни достаются за грехи (4%).

Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ был проведён 12-13 мая 2013 г. Опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 42 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4% [6].

Таблица 2

По материалам исследования ВЦИОМ 2013 года

Как бы Вы оценили, в чем основные причины болезней у Вас и Ваших родственников? (закрытый вопрос, не более 3-х ответов)					
	2006	2008	2009	2012	2013
В нынешней жизни слишком много беспокойства, тревог, что вредит здоровью	34	34	33	29	30
Плохая окружающая среда, испорчена природа	27	30	30	27	26
Возраст, старение	17	23	23	26	24
Приходится слишком много работать, нет времени на лечение и отдых	26	19	20	20	22
Не хватает средств на предупреждение болезней, лечение, лекарства	29	26	22	19	21
Вероятно, болезни достались по наследству	15	17	16	16	21
Много лет не удается нормально отдохнуть, подлечиться	19	12	12	13	11
Мы плохо питаемся, от этого все болезни	13	16	11	12	11
Неблагоприятные климатические условия в месте моего проживания	14	13	17	10	13
Причина болезни - работа на вредном производстве, жизнь рядом с ним	10	9	11	10	14
Не занимаемся физкультурой и спортом	6	6	9	8	6
Чрезмерное курение	3	4	5	5	5
Чрезмерное употребление алкоголя	2	3	3	3	5

Другое	3	2	2	4	2
затрудняюсь ответить	4	5	5	4	5

Как Вы думаете, кто или что в основном ответственны за плохое состояние здоровья людей ? (закрытый вопрос, не более двух ответов)				
	2008	2009	2012	2013
В наших болезнях, нездоровье виноваты мы сами	7	1	5	37
В плохом состоянии здоровья людей виноват низкий уровень жизни, нехватка материальных средств у людей	41	34	32	35
Плохая экологическая обстановка	5	9	0	32
Низкий уровень квалификации и невнимательность медицинских работников	21	21	25	27
В наших болезнях виновато государство, которое перестало заботиться о здоровье людей	2	5	8	17
Никто, люди болели во все времена	7	0	0	5
Болезни от Бога, за грехи наши	3	2	3	4
Плохие условия труда, работодатель*	0	0	0	5
Затрудняюсь ответить	3	3	3	1

*ранее такой вариант ответа не предусматривался

Важнейшая задача в сохранении стабильности организации и ее человеческих ресурсов – профилактика и преодоление негативных последствий организационных стрессов. В свете современных представлений о социально-психологической природе стресса, профилактика выгорания должна охватывать широкий спектр мероприятий, с одной стороны, смягчающих действие организационных стресс-факторов, с другой – позволяющих активизировать личностные ресурсы персонала, чтобы эффективно преодолеть негативные последствия профессиональных и организационных стрессов в условиях жесткой рыночной конкуренции.

Разработка профилактических и реабилитационных программ, снижающих риск выгорания, должна опираться на результаты анализа стресс-факторов организационной среды, диагностику личностных характеристик стрессоустойчивости персонала и осуществляться специалистами. Внедрение данных программ – забота руководства о кадровом потенциале своей организации и ее стабильности.

Обобщая вышеперечисленное, можно сказать, что последствием длительного организационного стресса может быть профессиональное выгорание, как совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом.

Таким образом, организация работы по предупреждению профессионального выгорания является одной из наиболее актуальных задач современного общества, а

проблема эмоциональной саморегуляции – одной из важнейших проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного человека.

Список литературы

1. Водопьянова Н. Синдром выгорания./Н.Водопьянова, Е.Старченкова.-Изд.: Питер-2009,440с.
2. Каменюкин А. Г., Ковпак Д. В. Стресс-менеджмент, 3-е изд. - СПб.:
3. Питер, 2012.
4. Ланг Л. Руководить без конфликтов/Л.Ланг, В.Зигерт.- Издательство: Экономика, 1990.-336с.
5. Новоселова С.Ю. Научные основы управления образованием в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации.// Сетевой научно-практический журнал "Управление образованием: теория и практика", 2013 № 1 . выпуск 9, 1С. \\
http://iuorao.ru/images/jurnal/13_1/novoselova.pdf
6. Сайфутдинова Ю. Личностно-профессиональные и индивидуально-психологические качества менеджеров.// Сетевой научно-практический журнал "Управление образованием: теория и практика", 2013 № 1 . выпуск 9, 109С. \\
http://iuorao.ru/images/jurnal/13_1/saifutdinova.pdf
7. Обнимус ВЦИОМ «Мы и наши болезни».//Пресс-выпуск №2365//
<http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114331>