



**СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ**

**УПРАВЛЕНИЕ  
ОБРАЗОВАНИЕМ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**2017  
№3(27)**

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

*Кузнецов И.М.*

Современная проблематика организации образовательного процесса при обучении граждан пожарно-техническому минимуму..... 5

### МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Монахова Л.Ю.*

Управленческие модели образовательной организации как рефлексия педагогических парадигм..... 12

### СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

#### ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Кузовлев В.П., Кузовлева Н.В., Пачина Н.Н., Черных Л.А.*

Некоторые причины деструктивного поведения и особенности психологического террора детей и молодежи при работе в Интернете.....20

*Морозов А.В.*

Психологические аспекты управленческой деятельности руководителей системы образования..... 33

### ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Шихнабиева Т.Ш., Брежнев А.В.*

Об одном из вариантов разработки системы повышения качества управления образованием..... 50

*Аксенова С.С.*

О педагогических исследованиях применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагога по вокалу.....58

### ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Бахтин М.Б., Довбыш С.Е., Аринушкина А.А., Молчанова В.С.*

Современные подходы и мониторинг качества обучения управленческих работников образовательных организаций при организации инклюзивного образования.....67

*Юхта Н.М.*

Информационно-образовательная среда дистанционного образования..... 82

### ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Поройский С.В., Галимов А.М., Сорокин С.В., Пономарев М.А., Рудой Е.В.*

Практики внедрения системы эффективного контракта в вузах различной отраслевой принадлежности.....88

## CONTENTS

### QUESTIONS OF EDUCATIONAL POLICY AND LAW

*Kuznecov I.M.*

Modern problems of organization of educational process  
in the training of citizens of fire-technical minimum..... 5

### METHODOLOGY AND THEORY OF MANAGEMENT OF EDUCATION

*Monaxova L.Yu.*

Management models by educational organization  
as the reflection of pedagogical paradigms..... 12

### SOCIOLOGICAL RESEARCHES FOR ADOPTION OF ADMINISTRATIVE DECISIONS IN THE FIELD OF EDUCATION

*Kuzovlev V.P., Kuzovleva N.V., Pachina N.N., Cherny'x L.A.*

Some reasons of destructive behaviour and feature of psychological terror  
of children and youth during the work on the Internet..... 20

*Morozov A.V.*

Psychological aspects of administrative activity  
of heads of the education system..... 33

### INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MANAGEMENT OF EDUCATION

*Shixnabieva T.Sh., Brezhnev A.V.*

About one of variants of development of the system of improvement  
of quality of management of education..... 50

*Aksenova S.S.*

About the pedagogical research of the use of information  
and communication technologies in professional activities of vocal coach..... 58

### PREPARATION OF ADMINISTRATIVE AND PEDAGOGICAL SHOTS FOR THE EDUCATION SYSTEM

*Baxtin M.B., Dovby'sh S.Y., Arinushkina A.A., Molchanova V.S.*

Modern approaches and quality monitoring of training  
of administrative employees of educational organizations  
in the organization of inclusive education..... 67

*Yuxta N.M.*

Information-educational environment of distance education..... 82

### PRACTICE OF MANAGEMENT OF EDUCATION

*Porojskij S.V., Galimov A.M., Sorokin S.V., Ponomarev M.A., Rudoj E.V.*

Practices of implementation of the system of effective contract  
in the higher schools of various branch accessories..... 88

## **ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА**

*Кузнецов Иван Михайлович,*

*Автономная некоммерческая организация*

*дополнительного профессионального образования «ВИТЯЗЬ», директор,  
kim-vrn@mail.ru*

### **СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАЖДАН ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ МИНИМУМУ**

#### ***Аннотация***

*В данной статье рассматриваются различные аспекты (управленческие, педагогические) организации образовательного процесса при обучении граждан пожарно-техническому минимуму.*

#### ***Ключевые слова:***

*пожарно-технический минимум; управление образовательной организацией; закон об образовании; образование; профессиональное образование; дополнительное профессиональное образование; дополнительное образование детей и взрослых; педагогическая деятельность.*

В эпоху роста различных направлений трудовой деятельности наблюдается широкое развитие предпринимательства. При создании условий труда, вне зависимости от специфики и направленности деятельности, существенное внимание уделяется пожарной безопасности при исполнении их трудовых функций. Все виды организаций объединяют нормы пожарной безопасности, устанавливающие требования к обеспечению обучения мерам пожарной безопасности работников этих организаций.

Во исполнение приказа Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) от 12.21.2007 г. №645 «Об утверждении норм пожарной безопасности «Обучение мерам пожарной безопасности работников организаций» ответственность за организацию и своевременность обучения в области пожарной безопасности и за проверку знаний правил пожарной безопасности работников организаций несут собственники и должностные лица организаций. Обязанности по обучению пожарно-техническому минимуму в организации возлагаются на ее руководителя. Обучение пожарно-техническому минимуму организуется как с отрывом, так и без отрыва от производства. Обучение с отрывом от производства может проводиться в организациях, оказывающих в установленном порядке услуги по обучению населения мерам пожарной безопасности. В данной статье я хотел бы рассмотреть управленческий аспект в образовательной организации при построении порядка обучения пожарно-техническому минимуму.

Из-за отсутствия обобщенного реестра организаций, которые осуществляют обучение пожарно-техническому минимуму, данное направление, к сожалению, реализуется большинством образовательных учреждений без должной организации образовательного процесса. Руководители образовательных учреждений, на базе которых реализуются данные программы обучения, зачастую не утруждают себя сопоставлением нормативной базы различных органов исполнительной власти, в данном случае нормативной базы со стороны образования и пожарной безопасности, в результате чего допускают существенные ошибки в организации образовательного процесса и, как следствие, выдают несоответствующие документы об образовании ввиду недопонимания правовых основ реализуемых программ.

Рассмотрим один из наиболее ярких примеров организации аспекта управления образовательной деятельностью при реализации программ пожарно-технического минимума начиная с этапа проведения закупки способом запроса цен. Извещение №31604549239 о проведении запроса цен было размещено в Единой информационной системе [www.zakupki.gov.ru](http://www.zakupki.gov.ru) 22 декабря 2016 года. Заказчик – ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж). Победителем признана АНО ДПО «Учебно-методический центр «Безопасность труда» (г. Брянск). В конкурсной документации в договоре на оказание образовательных услуг указан ОКПД 2 – 85.31.11.000 – услуги по профессиональному обучению. В то же время на официальном сайте АНО ДПО «Учебно-методический центр «Безопасность труда» размещена информация, что программа обучения пожарно-техническому минимуму (по которой будет производиться обучение работников организации-заказчика) относится к дополнительному профессиональному образованию (ДПО), по результатам освоения которой выдается квалификационное удостоверение, что противоречит конкурсной документации. Возникает вопрос: соответствуют ли документы, указанные в программе, выданным документам по итогам обучения? В данном случае мы видим грубейшую ошибку со стороны руководителя данной образовательной организации при построении педагогической деятельности по конкретной образовательной программе. Также остро стоит вопрос территориальной удаленности организации-заказчика от организации-исполнителя образовательных услуг. Участником конкурса, в числе прочих, являлось ЧОУ ДПО Учебный центр «Практикум» (г. Байкальск), но уступило победу только по критерию ценоотбора. Таким образом, мы видим, что организация-исполнитель, удаленная от организации-заказчика на расстоянии свыше 5000 км, успешно участвует в конкурсе закупок данного вида услуг, что противоречит ст. 42 приказа МЧС России №645, в части присутствия в составе квалификационной комиссии представителя органа государственного пожарного надзора. Подобные вопросы уже поднимались ранее, о чем свидетельствуют судебные постановления от 16 февраля 2009 года по делу №А55-15929/2008 (г. Самара), от 9 декабря 2013 года по делу №А56-42877/2013 (г. Санкт-Петербург). В обоих случаях образовательные организации были привлечены к административной ответственности.

При разработке программы по обучению пожарно-техническому минимуму для руководителей и ответственных за пожарную безопасность в учреждениях (офисах) в своей образовательной организации, где являюсь руководителем, я решил комплексно подойти к изучению и оценке нормативной базы при реализации указанной программы.

Направив официальное обращение в Министерство образования и науки РФ с просьбой разъяснить, к какому же виду образовательных программ относится данная программа обучения и какой документ выдается по итогам ее освоения, я получил ответ, что указанная деятельность не является образовательной и соответствующему лицензированию не подлежит, а по данным вопросам мне следует обратиться в федеральный орган исполнительной власти, уполномоченный на решение задач в области пожарной безопасности. Из чего следует, что любой желающий может заниматься указанной деятельностью и не тратить время на ее лицензирование.

Данный ответ не внес ясность в разработку порядка образовательной деятельности по указанным программам, в связи с чем я обратился к нормативной базе МЧС России.

Из официального разъяснения Министра МЧС России В.А. Пучкова от 10.04.2009 г. следует, что раньше обучение вопросам пожарной безопасности можно было осуществлять только при наличии лицензии МЧС России, но сейчас это ограничение снято, и все, что касается обучения в сфере пожарной безопасности, гражданской обороны, защиты населения и территорий в чрезвычайных ситуациях, может осуществляться любой организацией, имеющей право на образовательную деятельность. В свою очередь, подпункт 40 п. 1 ст. 12 Федерального закона от 04.05.2011 г. №99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» устанавливает, что образовательная деятельность подлежит обязательному лицензированию.

На официальном сайте Главного управления МЧС России по Санкт-Петербургу [www.78.mchs.gov.ru](http://www.78.mchs.gov.ru) представлены методические материалы в помощь руководителю организации касаясь обучения мерам пожарной безопасности, из которых также следует, что обучение пожарно-техническому минимуму руководителей организаций и лиц, ответственных за пожарную безопасность, проводится юридическими лицами, имеющими лицензию на данный вид деятельности. И снова возникает вопрос: о каком лицензировании идет речь, если лицензии на образование и лицензии МЧС России при реализации данных программ не требуется?

Педагогическая деятельность по программам пожарно-технического минимума регламентируется Федеральным законом от 21.12.1994 г. №69-ФЗ «О пожарной безопасности», в абзаце 19 ст. 1 которого указано, что обучение мерам пожарной безопасности – это организованный процесс по формированию знаний, умений, навыков граждан в области обеспечения пожарной безопасности в системе общего, профессионального и дополнительного образования, в процессе трудовой и служебной деятельности, а также в повседневной жизни. Замечу, что данная формулировка имеет схожий характер с термином «обучение»,

используемым в п. 3 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», т.е. данная образовательная программа попадает под компетенцию данного федерального закона.

28 мая 2017 года Федеральный закон от 07.05.2013 г. №100-ФЗ «О внесении изменений в подразделы 4 и 5 раздела I части первой и статью 1153 части третьей Гражданского кодекса Российской Федерации» вносит изменения в ч. 3 ст. 25 Федерального закона №69-ФЗ и определяет программу пожарно-технического минимума как программу дополнительного профессионального образования, ранее называемую программой профессионального обучения. Стоит заметить, что перечень профессий рабочих (приказ Министерства образования и науки РФ от 02.07.2013 г. №513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение») не содержит профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение в сфере пожарной безопасности, из чего следует, что программа обучения пожарно-техническому минимуму для руководителей и ответственных за пожарную безопасность в учреждениях (офисах) не может относиться к профессиональному обучению (п. 7 ст. 73 ФЗ №273-ФЗ).

Данные коррективы должны были существенно изменить картину происходящего, ведь на протяжении нескольких лет по итогам освоения программы профессионального обучения выдавались документы в виде квалификационных удостоверений, что не соответствует уровню образования и противоречит законодательству. Но, проанализировав конкурсную документацию на том же сайте закупок [www.zakupki.gov.ru](http://www.zakupki.gov.ru), я увидел, что ситуация только усугубилась. В качестве примера рассмотрим извещение №0331200008117000018 о проведении запроса котировок от 06.07.2017 г. Заказчик – БУВО «Воронежский областной геронтологический центр». В проекте договора на оказание образовательных услуг по программе обучения пожарно-техническому минимуму указан ОКПД 2 – 85.42.19.900 – услуги по профессиональному обучению, прочие, при том что прошло полтора месяца с момента внесения изменений в Федеральный закон №69-ФЗ. Победителем конкурса становится ООО «Воронежское городское отделение Воронежского областного отделения общероссийской общественной организации «Всероссийское добровольное пожарное общество», имеющее лицензию на образовательную деятельность только по программам ДПО, реализующее обучение пожарно-техническому минимуму, по итогам освоения которого данная организация выдает квалификационные удостоверения. Мне не понятны действия руководителя образовательной организации, который должен знать об изменениях в законодательстве и не подписываться на заведомо неправильные условия закупки, тем самым ставя под вопрос свою компетентность.

Итак, изменения в Федеральный закон №69-ФЗ внесены. Но Департамент образования, науки и молодежной политики на мое обращение отвечает, что обучение по указанным программам не направлено на

совершенствование компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, или на повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации и не имеет своей целью профессиональную переподготовку специалистов, получение ими дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации, а также не может быть отнесено к подвиду дополнительного профессионального образования.

В результате, изучая нормативную базу и официальные разъяснения органов исполнительной власти в сфере образования и пожарной безопасности, я увидел противоречивость и несогласованность в ряде вопросов между Федеральным законом №273-ФЗ и Федеральным законом №69-ФЗ.

Хотелось бы обратить внимание руководителей образовательных организаций на главу 10 Федерального закона №273-ФЗ, в которой определен образовательный процесс по программам дополнительного образования детей и взрослых (ст. 75), осуществляемый посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ, и дополнительного профессионального образования (ст. 76), которое, в свою очередь, осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

Программа обучения пожарно-техническому минимуму для руководителей и ответственных за пожарную безопасность в учреждениях (офисах) не предъявляет требования к уровню квалификации и рассчитана на 10 часов, в то время как п. 12 приказа Министерства образования и науки РФ от 01.07.2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» установил минимально допустимый срок освоения программ повышения квалификации не менее 16 часов, а срок освоения программ профессиональной переподготовки – не менее 250 часов. Следовательно, данная образовательная программа действительно не может относиться к программам дополнительного профессионального образования.

В данной статье я постарался описать сложившиеся проблемы в связи с отсутствием желания у руководителей образовательных организаций более внимательно изучать нормативную базу при организации процесса обучения и их педагогической деятельности.

Исходя из вышеизложенного, предполагаю, что программа обучения пожарно-техническому минимуму для руководителей и ответственных за пожарную безопасность в учреждениях (офисах) относится к дополнительным общеобразовательным программам, а соответственно обучение может проводиться только по адресам, указанным в лицензии на образовательную деятельность, по месту нахождения таковых организаций.

На сайтах организаций, предоставляющих услуги по обучению пожарно-техническому минимуму, размещены образцы удостоверений о повышении квалификации, которые, в соответствии с п. 15 ст. 76 Федерального закона №273-ФЗ, выдаются лицам, успешно освоившим



соответствующую дополнительную профессиональную программу и прошедшим итоговую аттестацию. Но, если программа пожарно-технического минимума не относится к программам ДПО, в очередной раз возникает вопрос: какой вид документов должен выдаваться по итогам успешного освоения данного вида программ?

Все эти вопросы по-прежнему актуальны и открыты. Образовательные организации продолжают оказывать платные «образовательные» услуги в области обучения пожарно-техническому минимуму с основной целью получения личной финансовой выгоды в рамках осуществления своей педагогической деятельности, а руководители организаций-заказчиков таких услуг – слепо потреблять данные «образовательные» услуги, не задумываясь о последствиях, которые могут наступить в результате получения их специалистами «образования» без образования, а также о вреде жизни и здоровью людей, который может быть причинен вследствие неграмотности и некомпетентности действий таких специалистов.

Данная проблема, на мой взгляд, решается довольно просто, а именно – внесением соответствующих изменений в Федеральный закон №69-ФЗ, приказ МЧС России №645 в части отнесения данных образовательных программ к дополнительным общеобразовательным программам, т.к. в силу действующего законодательства они носят все признаки дополнительного образования детей и взрослых. По результатам данных изменений такие вопросы, как: подлежит ли лицензированию деятельность по обучению пожарной безопасности, место реализации данной деятельности, продолжительность обучения, вид документа, выдаваемый по итогам освоения данного вида программы, – отпадут сами собой.

***Kuznecov Ivan Mixajlovich,***

*The Autonomous Nonprofit Organization*

*of Additional Professional Education «VITYAZ», the Director,*

*kim-vrn@mail.ru*

**MODERN PROBLEMS OF ORGANIZATION  
OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE TRAINING  
OF CITIZENS OF FIRE-TECHNICAL MINIMUM**

***Annotation***

*In this article the various aspects (managerial, pedagogical) of the educational process when training citizens in the fire-technical minimum are considered.*

***Keywords:***

*fire-technical minimum; management of the educational organization; law on education; education; professional education; additional professional education; additional education of children and adults; pedagogical activity.*

## **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ**

**Монахова Лира Юльевна,**

*Филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения  
«Институт управления образованием Российской академии образования»  
в г. Санкт-Петербурге, главный научный сотрудник,  
доктор педагогических наук, доцент, lira.monahova@gmail.com*

### **УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ\***

#### **Аннотация**

*В статье обосновывается утверждение, что управленческая культура образовательной организации складывается не только исходя из ее миссии и ценностных ориентаций, но и диктуется культивируемой социумом педагогической парадигмой. Выделен ряд управленческих моделей образовательных организаций, соответствующих педагогическим парадигмам: традиционалистской, экзистенциальной, антропоцентрической и модели гражданского воспитания.*

#### **Ключевые слова:**

*адхократическая модель; антропоцентристская парадигма; иерархическая модель; клановая модель; миссия; организационный климат образовательного учреждения; репутация; традиционалистская парадигма; управленческая модель; ценностные ориентации; экзистенциалистская парадигма.*

Основная стратегическая задача, на решение которой ориентирована управленческая культура, – организовать деятельность по достижению целей образовательной организации. Одним из необходимых условий решения этой задачи является соответствие управленческой модели принятой в социуме педагогической парадигме.

Основой управленческой культуры являются культивируемые организационные принципы – совокупность представлений о предпочтительности форм управленческой деятельности, средств и методов управления организацией, а также представлений о личностных и деловых свойствах сотрудников организации. Таким образом, принятую систему принципов рационального управления, форм взаимоотношений, этических и организационных правил и норм будем называть управленческой культурой образовательной организации.

Управленческая культура определяет организационную деятельность и профессиональную коммуникацию сотрудников, она позволяет упорядочить и стабилизировать все виды отношений в коллективе, обеспечить его динамическое и устойчивое развитие, гибкое реагирование на изменения во внешней среде [1].

---

\*Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Развитие национально-региональных образовательных пространств в условиях формирования межгосударственной образовательной политики государств-участников СНГ»

Традиционно выделяют следующие компоненты управленческой культуры организации: культуру менеджера образования; культуру работника образовательной организации; культуру условий труда, культуру средств труда и трудового процесса; культуру межличностных отношений.

Культура менеджеров образования – центральный аспект управленческой культуры, от которой зависит реализация на практике всех остальных компонентов культуры образовательной организации. Способность руководителей разных уровней определяется умениями: формировать цели образовательной организации и добиваться их достижения; четко формулировать стратегические и тактические задачи для сотрудников с учетом имеющихся ресурсов и представлений об ожидаемых результатах; координировать действия подразделений; генерировать и поддерживать инновации; обладать открытостью и готовностью к риску [4].

Культура работника характеризуется пониманием своей роли в образовательной организации и степени его участия в достижении цели организации; стилем поведения и коммуникации, соблюдением принятого дресс-кода, организацией и поддержкой рабочего места и документооборота, знанием и соблюдением принятых этических норм.

Культура условий труда складывается из показателей санитарно-гигиенических, социально-психологических, психофизиологических и этических условий труда.

Культура средств труда и трудового процесса определяется уровнем автоматизации и информатизации трудовых отношений, качеством используемого в образовательном процессе оборудования и инструментов, состоянием трудовой дисциплины и методами оценки результатов труда.

Отдельно выделяется культура межличностных отношений, которая проявляется в социально-психологическом климате в коллективе, в умении работать в команде для достижения общих целей, в этических и организационных нормах.

Нет оснований сомневаться в том, что перечисленные компоненты управленческой культуры оказывают существенное влияние на имидж образовательной организации. Однако заметим, что на репутацию учебного заведения существенное влияние оказывают также и достижения его преподавателей, учащихся и выпускников. Престиж школы иногда создается одним учителем; престиж вуза достигается славой его профессоров и поддерживается наличием научных школ, обеспечивающих преемственность высокого уровня научно-педагогической деятельности [1].

Одним из признаков высокоразвитой управленческой культуры является осознание всеми сотрудниками образовательной организации своего предназначения (миссии), которое заключается в формировании образованной и высоконравственной личности гражданина России. В то же время для успешной реализации обозначенной миссии необходима правовая, финансовая, моральная поддержка государства, общественности и семьи.

Несмотря на то что теоретически управленческая культура должна соответствовать характеру профессиональной деятельности и целям социума, на практике наблюдаются разные модели ее проявления в однотипных

образовательных организациях. Хорошо известны работы российских ученых по типологии культуры управления; выделим среди них исследования Р.Л. Кричевского [3] и Е.Г. Муруговой [4]. Менее обсуждаемой в профессиональной среде нашей страны является типология Камерона и Куинна [2]. Эти авторы выделяют иерархическую, адхократическую (от лат. *ad hoc* – к этому), клановую и рыночную модели управленческой деятельности.

Рассмотрим эти модели в рамках распространенных педагогических парадигм, среди которых выделим традиционалистскую, экзистенциалистскую, антропоцентристскую и парадигму гражданского воспитания.

В традиционалистской системе педагогических взглядов учащийся считается пассивным объектом обучения и воспитания, в то время как учителю отводится роль единственного активного субъекта в двустороннем процессе учения. Учитель обладает знаниями и опытом, и если ученик выполняет его требования, трудолюбив и дисциплинирован, то успех учения обеспечен. В рамках этой парадигмы можно проследить изменение цели обучения. Когда образование считалось элитарным, то оно носило развивающий характер. Став всеобщим, образование приобрело характер прагматический, утилитарно ориентированный. Оно стало осуществляться в первую очередь в интересах работодателей, общества, государства и лишь во вторую очередь – в интересах учащегося [1].

Традиционалистская парадигма в качестве миссии образовательной организации провозглашает воспитание гражданина отечества, обладающего определенными компетенциями, дисциплинированного и исполнительного. Воспитанность должна проявляться в соблюдении определенных правил поведения, в способности ставить общественные интересы выше личных, а само обучение должно быть практико-ориентированным.

В рамках традиционалистской педагогической парадигмы функционирует иерархическая (бюрократическая) модель управления образовательной организацией. Ее также можно назвать авторитарной или моделью власти. Управленческая культура, свойственная иерархической модели, характеризуется четким следованием инструкциям, планам, жестким контролем. Образовательная деятельность формализована для обеспечения единообразия и предсказуемой рамочности результатов учения. Нередко формальные требования в рассматриваемой управленческой модели доходят до абсурда. В качестве примера приведем требования, культивируемые в некоторых высших учебных организациях и касающиеся соблюдения жесточайших форм разработок всех видов занятий, включая зачеты и экзамены. Если в такой форме, например, нет графы «Примечания», а преподаватель ее ввел, то это считается нарушением, при проверках различных уровней кафедре делается замечание и снижается общая оценка. Насаждаемый управленческий догматизм даже приводит к противоречиям с законом «Об образовании»: в рамках иерархической модели управления образовательной организацией ограничивается свобода педагога в выборе методики обучения и контроля знаний учащихся. Все это приводит либо к игнорированию подобных управленческих «изысков», либо к формальному их выполнению, что порождает «пассивный нейтралитет» [4].

Иерархическая модель управления образовательной организацией ориентирована на обеспечение беспрекословной дисциплины, алгоритмичного поведения учащихся и педагогов, что может привести к возникновению проблем, когда не все члены коллектива приемлют такой тип управления. Однако требовательность и строгость могут быть эффективным средством побуждения к систематическому прилежному труду и к примерному поведению при условии, если они сочетаются с сильным характером и волей педагога, а потому естественны для него. В случае если строгость оправдана добрыми намерениями и безупречным моральным обликом самого воспитателя и обучающийся понимает, что это в его интересах, то строгость получает одобрение учащихся и не вызывает озлобления.

Естественно, что в настоящее время такая модель управления образовательной организацией оказывается неэффективной, поскольку она препятствует развитию творчества, губит инициативу и не позволяет проявлять инновационную деятельность.

Экзистенциалистской педагогической парадигмы в настоящее время придерживаются педагоги, которые не мыслят себя вне исследовательской деятельности. В центре экзистенциалистской педагогики стоит личность, способная независимо мыслить и действовать, способная противопоставить себя большинству, чувствующая собственную ответственность за происходящее в обществе. В рамках этой парадигмы воспитывается человек творческий, нестандартно мыслящий и действующий. Здесь оперируют такими категориями: саморазвитие, самовоспитание, самосозерцание, самоанализ. Такой системе педагогических знаний сообразна адхократическая управленческая модель. В ней культивируется новаторство, творческое начало, поощряется исследовательская деятельность. Педагог имеет право на авторские подходы к обучению, может использовать индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся. Учащимся предлагается самим выстраивать траекторию обучения. Преподавание ведется в свободных формах: без «подглядывания» в конспект урока и с отступлениями от плана, если этого требует конкретная образовательная ситуация. Главной задачей администрирования в условиях реализации этой модели управления образовательной организацией является подбор талантливых преподавателей-инноваторов, стремящихся постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство и обеспечивать повышение квалификации.

Антропоцентристская педагогическая парадигма апеллирует к межличностным отношениям как к главной основе жизнедеятельности общества. Симпатия, сопереживание, признание, взаимоприобщение, духовная близость становятся главными ее атрибутами. Обращение к эмоциям, инстинктам, подсознанию, иррациональному – характерно для философской антропологии. Известно, какую важную роль в педагогической деятельности играют общение, чувства, эмоции, симпатии и антипатии. Основу антропоцентристской педагогической парадигмы составляет единство эстетического и нравственного воспитания, необходимость эмоциональной

насыщенности процесса обучения и духовного общения педагога и учащегося. Идея «гармонии педагогических воздействий» [5] через развитие у воспитанников способности формировать духовные потребности к нахождению радости жизни в общении с близкими по духу людьми, природой, искусством оказала существенное влияние на развитие педагогической антропологии.

Соответствующая антропоцентристской педагогической системе взглядов управленческая модель образовательной организации – клановая. Основой тут является сплоченность коллектива, поддерживаемая атмосферой доверия, благоприятным психологическим климатом, культивируемыми традициями. Доброе и уважительное отношение к обучающимся, внимательность и проявление такта при осуждении негативных поступков, недопустимость унижения достоинства личности учащихся, восприятие их как единомышленников – вот идеал поведения педагога в антропологической педагогической парадигме.

Клановая модель управления образовательной организацией создает благоприятные условия для обучения и развития обучающихся. В рамках этой модели создается наилучшая мотивация к учению. Основами мотивов к учению являются любознательность, стремление к самостоятельной жизни и будущей профессиональной деятельности. Тут запускаются такие механизмы, как естественная склонность к приобретению знаний, пытливость, креативность, стремление к самовыражению. Социальное взаимодействие и оптимизация условий педагогического взаимодействия также мотивируют и педагогов к творческой, инновационной деятельности.

Педагогическая парадигма гражданского воспитания апеллирует к развитию у воспитанников способности мыслить творчески и нестандартно, стремлению к действию, изменяющему жизнь к лучшему.

Получение знаний в этой системе взглядов не является целью: знание выступает в роли средства, которое позволяет проявить свои способности и реализовать замыслы. Главным результатом обученности становится сформированное системное мышление, ориентированное на поиск нестандартных решений возникающих проблем. Педагогам в рамках этой парадигмы свойственны разумная требовательность и продуманная система поощрения достижений.

Парадигма гражданского воспитания порождает рыночную (конкурентную) модель управления образовательной организацией. В коллективе создается конкурентная среда путем культивирования рейтинговой системы контроля и оценки деятельности субъектов образования. Практикуется участие обучающихся и педагогов в разнообразных конкурсах, олимпиадах, проектах и грантах.

Педагогическому коллективу свойственен единый дух, а управленческая команда представлена опытными, деловыми лидерами, которые заботятся о репутации организации, стремятся к поддержанию его высокого статуса и обладают необходимым и достаточным уровнем управленческой культуры.

Известно, что модель – это идеальный образ реального или воображаемого объекта и на практике ни одна из перечисленных управленческих моделей образовательной организации в чистом виде не реализуется. Жизненная практика всегда богаче любой хорошей теории, однако именно теоретические модели служат стратегическими ориентирами в выборе целей управления образовательной организацией и в определении тактики их достижения.

Понимание менеджерами образования, рамки какой педагогической парадигмы определяют систему ограничений в принятии ими той или иной модели управления образовательной организацией, и представляется отношением рефлексии. Адекватная рефлексия обеспечивает понимание ценностей управленческой деятельности, миссии образовательной организации, способствует созданию созвучного психологического климата, обеспечивает согласованность и сплоченность организации в целевой деятельности, которая ориентирована на интересы личности и социума. Успешное функционирование образовательной организации в полной мере зависит от принятия сотрудниками и обучающимися проводимой организационной политики и от присущего управленческого стиля руководящего состава. Большое значение также имеет и то, как организована циркуляция информации, каким образом осуществляется коммуникация, как субъекты образовательного процесса обмениваются инновационными идеями, как осуществляют их критическое обсуждение. Личностно-ориентированный, толерантный характер отношений в организации духовно и профессионально обогащает сотрудников, обеспечивает устойчивое развитие.

Для формирования собственной или принятия какой-либо из описанных моделей управления образовательной организацией команде менеджеров можно порекомендовать следующий алгоритм укрупненных действий:

- определиться с ценностными ориентирами, миссией, этическим кодексом образовательной организации;
- зафиксировать систему целей и принципов взаимоотношений в коллективе;
- создать условия, обеспечивающие творческую активность преподавательского состава и возможность генерировать и тиражировать инновации;
- построить систему сетевой коммуникации с идентичными образовательными организациями, вышестоящими органами управления, родителями и др.;
- способствовать формированию положительного имиджа, репутации организации, созданию и закреплению традиций, символов и т.п.;
- внедрить идеи педагогического дизайна для организации рабочих мест и мест отдыха, предложить научно обоснованный распорядок дня и образовательного процесса;
- составить и реализовать перспективный план повышения квалификации, обеспечивающий профессиональный рост преподавательского состава.



Безусловно, управленческая модель образовательной организации может складываться стихийно, без целенаправленного ее проектирования и внедрения менеджерами разных уровней. В результате длительной деятельности организации в рамках старых парадигмальных представлений и сложившихся типов коммуникаций происходит постепенное становление норм, правил поведения, традиций и ритуалов, формирование имиджа и репутации. В этих условиях из внимания «выпадает» важный элемент современного подхода к моделированию управленческой деятельности, а именно – к культивированию идентифицированности (отождествлению каждого участника образовательного процесса с организацией), выражающейся в соответствии ее ценностей, идеалов, целей, задач личным ценностным ориентациям каждого члена коллектива. Игнорирование этого приводит к тому, что часть сотрудников оказывается неудовлетворенной политикой руководства, не разделяет приверженности к принятой педагогической парадигме и не поддерживает соответствующую модель управления. В этом случае велика вероятность возникновения конфликтов. В таком педагогическом коллективе нет единой цели, типичным становится скептическое отношение к любым управленческим решениям и инновациям.

Таким образом, наличие у менеджеров и рядовых участников образовательных организаций научных, педагогических и парадигмальных представлений и знаний, адекватных их управленческим моделям, становится эффективным инструментом улучшения работы образовательных организаций и всей системы образования в целом.

### *Литература*

1. Волковыский Р.Ю. Типология организационной культуры ОУ в поле гибких управленческих стратегий // Человек и образование. 2014. №1(38). С. 74-78.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 154 с.
3. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М.: Дело, 1993. 352 с.
4. Муругова Е.Г. Организационная культура управления // Педагогика. 2012. №8. С. 28-39.
5. Сухомлинский В.А. [Электронный ресурс] // Википедия: [сайт]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%B9\\_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%B9_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87) (дата обращения: 25.08.2017).

*Monaxova Lira Yul'evna,*

*The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution  
«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,  
in St. Petersburg, the Chief scientific researcher, Doctor of Pedagogics,  
Assistant professor, lira.monahova@gmail.com*

## **MANAGEMENT MODELS BY EDUCATIONAL ORGANIZATION AS THE REFLECTION OF PEDAGOGICAL PARADIGMS**

### ***Annotation***

*The article substantiates the assertion that the management culture of an educational organization is formed not only on the basis of its mission and value orientations, but is also dictated by the educational paradigm being cultivated by the society. A number of management models of educational organizations have been identified with the corresponding pedagogical paradigms: traditionalist, existential, anthropocentric and models of civic education.*

### ***Keywords:***

*adhocratic model; anthropocentric paradigm; hierarchical model; clan model; mission; organizational climate of the educational institution; reputation; traditionalist paradigm; management model; value orientations; existentialist paradigm.*

## **СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Кузовлев Валерий Петрович,***

*Институт развития образования Липецкой области,  
заведующий лабораторией, доктор педагогических наук, профессор,  
Уполномоченный по правам человека в Липецкой области,  
egusam2010@mail.ru*

***Кузовлева Наталия Валериевна,***

*Институт развития образования Липецкой области,  
преподаватель, доктор педагогических наук, доцент,  
kpv2171@mail.ru*

***Пачина Наталия Николаевна,***

*Липецкий государственный технический университет,  
профессор кафедры, доктор психологических наук, доцент,  
rachina\_2017@mail.ru*

***Черных Любовь Алексеевна,***

*Институт развития образования Липецкой области,  
ректор, кандидат педагогических наук, доцент*

### **НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕРРОРА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ПРИ РАБОТЕ В ИНТЕРНЕТЕ**

#### ***Аннотация***

*В статье рассматриваются способы предотвращения деструктивных поведенческих реакций детей и молодежи при работе в Интернете.*

#### ***Ключевые слова:***

*дети; молодежь; деструктивные поведенческие реакции; профилактика; буллинг; моббинг.*

По данным Следственного комитета Российской Федерации, в 2016 году в результате самоубийства ушли из жизни 720 детей. За последние три года суицид совершили 2205 детей [3].

В докладе Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации Т.Н. Москальковой за 2016 год говорится о том, что: «Эволюция информационных технологий открывает невиданные по своему размаху возможности для развития человеческого потенциала. Вместе с тем новые технологии порождают вызовы правам и свободам человека. Благодаря технологическому процессу информационные технологии стерли

препятствия для обмена информацией в глобальном масштабе и приобрели трансграничный характер. Для многих граждан виртуальная реальность заменяет окружающую действительность, а выполнение различных квестов перерастает в зависимость и даже побуждает человека к суициду» [1].

Недавно ушедший из жизни Даниил Дондурей, известный культуролог и журналист, в одном из своих выступлений приводит такую информацию: в России суицидов среди молодежи в три раза больше, чем в США или Европе.

Современный Интернет позволяет получать информацию любого характера, не выходя из дома.

Поэтому на сегодня является приоритетной задача фильтрации получаемой из сети информации каждым пользователем и соотнесение ее с общепринятыми культурными и созидательными ценностями, работающими на благо человечества.

Сегодня на законодательном уровне обсуждается вопрос возможности доступа в Интернет по персональным данным, например по паспорту. Президент В.В. Путин подписал Указ, который направлен на ликвидацию анонимности в сети, а в Государственной думе сформирован первый пакет законодательных инициатив по данному направлению, которые получают свое продолжение в законодательных инициативах.

По мнению психологов, в личности человека насчитывается более 1000 положительных качеств и столько же отрицательных. Поэтому у индивида, как правило, сформированы два «Я». Первое – это своеобразные черты и качества, их проявления, делающие человека личностью. Второе – своеобразный контролер, который не пропускает в сознание и память деструктивную и негативную информацию, формируя соответственное отношение к ней. Проводимые исследования выявили тот факт, что сегодня 70% детей, имеющих доступ к Интернету, имеют устойчивую интернет-аддикцию. Происходит это из-за несоблюдения пользователями санитарно-гигиенических норм работы в сети. Все это приводит к тому, что неустойчивая детская психика не выдерживает информационной нагрузки. Возникает нервный срыв, который очень часто перерастает в психическое расстройство. Первыми признаками надвигающейся болезни являются следующие: отказ ребенка от прогулок на свежем воздухе, нежелание общаться со сверстниками и взрослыми без компьютера или телефона, отказ от других видов деятельности. Самым страшным в этой логической цепочке отрицательных закономерностей является то, что у таких детей повышается внушаемость, чем очень успешно пользуются интернет-киллеры, зарабатывающие баснословные средства на детских трагедиях.

В Липецкой области ведется целенаправленная и правомерная работа по профилактике суицидальных и деструктивных поведенческих проявлений среди детей и молодежи, которая выражается в следующем: в проведении областных семинаров, организованных Аппаратом Уполномоченного по правам человека, прокуратурой, образовательными и общественными организациями области; в индивидуальной работе с детьми и подростками; в освещении в средствах массовой информации данной проблематики и путей выхода из подобных кризисных ситуаций и т.п.

Так, например, 19 марта 2017 года в городе Ельце, на базе МБОУ «Средняя школа №12», состоялся семинар – круглый стол «Повышение психологической устойчивости молодежи к влиянию деструктивных интернет-технологий». Это мероприятие было посвящено важным вопросам воспитания и взросления подрастающего поколения. Его тематика продиктована острой социальной необходимостью выявления и контроля поведения подростков и молодежи в Интернете.

Последние события февраля–марта этого года побудили Управление образования администрации городского округа города Ельца активизировать комплекс мер, направленных на профилактику деструктивных проявлений в подростковой среде:

- проведено совещание с руководителями образовательных учреждений и членами Городской ассоциации родительской общественности;
- проведен семинар-практикум для педагогов-психологов по профилактике суицидальных проявлений среди подростков;
- в образовательных учреждениях разработаны планы мероприятий в рамках профилактического двухмесячника «Вместе ради детей!»;
- состоялись родительские собрания, психологические тренинги, тематические классные часы.

Правильная и ориентированная политика руководства области, нацеленная на борьбу с асоциальными общественными явлениями, к которым относятся: буллинг (моральный террор), суицид, жестокое обращение взрослых, – обязывает все структуры и органы системы профилактики уделить особое внимание интеграции совместных действий в индивидуальной работе с детьми.

Выбор для проведения столь значимого для области мероприятия на пал этот город не случайно. Елец – город с уникальной историей, героическим прошлым и значимыми образовательными традициями. Именно в нем зародились азы прогрессивного педагогического феномена – «Липецкий опыт», который не теряет своей актуальности и сегодня, будучи базисом для построения индивидуальных образовательных маршрутов школьников, целью которых являются в том числе и профилактика деструктивных психоэмоциональных состояний учеников, и воспитание толерантности, и многое другое.

Лейтмотивом данного мероприятия явилась профилактика деструктивных проявлений в подростковой и молодежной среде, а также профилактика таких отрицательных явлений психологического террора, как буллинг и моббинг. Рассмотрим это более подробно. В основе любого деструктивного поведения, в том числе и подросткового, лежит личностный конфликт. При неблагоприятном стечении обстоятельств он приводит к необратимым и разрушительным последствиям для детской психики, а иногда и жизни в целом.

В последнее время наше общество столкнулось с таким разрушительным явлением в сети, как «Группы смерти», которое относится к нескольким видам онлайн-рисков, а именно – коммуникационным и контентным [2]:

**1. Коммуникационные риски (кибербуллинг)** – появляются в процессе общения и взаимодействия людей в Интернете. Сюда относят: кибертравлю, сексуальные домогательства, нежелательные знакомства в сети, встречи с интернет-знакомыми в реальной жизни и др. С подобными рисками можно столкнуться при общении в онлайн-мессенджерах, социальных сетях, на сайтах знакомств, форумах, блогах и других ресурсах.

**2. Контентные риски** – проявляются при столкновении с противозаконной, неэтичной и вредоносной информацией в сети (тексты, картинки, аудио- и видеофайлы, ссылки на различные ресурсы) в виде агрессии, эротики или порнографии, нецензурной лексики, информации, разжигающей расовую ненависть, пропаганды анорексии, булимии, суицида, азартных игр, наркотических веществ. Данный контент можно встретить на различных сайтах и в социальных сетях.

**Сигналы о том, что ребенок стал жертвой интернет-преследования:**

- отрицательное настроение во время и после общения в Интернете – признак того, что ребенок может подвергаться агрессии;
- раздражительность и нервозность при звуке получения сообщения могут говорить о его негативном содержании;
- отвращение к Интернету – возможный признак наличия проблем в виртуальном мире;
- пессимистичные статусы, негативный контент на личной страничке в сети;
- проблемы со сном и аппетитом, агрессивность, замкнутость, нанесение себе легких порезов – любая суицидальная активность должна быть незамедлительным поводом для обращения к квалифицированному специалисту (психологу или психоневрологу).

**Как защитить ребенка от влияния «групп смерти»?**

Ребенок должен чувствовать, что цель – не наказать, а помочь ему. Только тогда можно говорить о доверии. Только доверительная беседа об Интернете поможет ребенку узнать об основных угрозах, с которыми он может столкнуться в сети. Достоверная информация, подкрепленная конкретными примерами из сети или СМИ, – лучшее средство от онлайн-рисков. Расскажите о нормах онлайн-этикета. Как и в реальной жизни, в Интернете надо вести себя вежливо и дружелюбно. Ребенок должен понять, что анонимность в сети – иллюзия, и любое действие навсегда оставляет свой след. Объясните необходимость защиты персональной информации. Любая личная информация, которую ребенок выкладывает в сеть, может быть использована другими людьми против него. Расскажите ему про средства защиты персональных данных, помогите установить настройки приватности на всех посещаемых ресурсах. Проинформируйте о том, где можно получить помощь. Если ребенок столкнется с проблемой в сети, он может обратиться к администрации сайта, в службу техподдержки или к взрослому, которому он доверяет. Станьте для ребенка примером ответственного онлайн-пользователя. Повышайте свою цифровую компетентность и старайтесь сами

соблюдать правила, которые установили для детей. Сохраняйте спокойствие сами и успокойте ребенка. Избегайте необдуманных действий. Дайте ребенку понять, что владеете ситуацией, готовы помочь и не станете его ругать или осуждать. Разберитесь в ситуации вместе с ребенком. Важно найти ответы на вопросы: когда возник конфликт? Что стало причиной? Кто принимает участие в травле? Существует ли угроза здоровью или жизни ребенка?

Соберите доказательства интернет-преследования. Сохраните все возможные свидетельства происходящего (скриншоты экрана, электронные письма, фотографии и т.п.). Научите правильно реагировать на агрессора. Лучший способ остановить травлю – игнорировать обидчиков. Помогите ребенку заблокировать агрессоров или добавить их в «черный список». Иногда стоит временно удалить аккаунт на тех ресурсах, где происходит травля. Обратитесь за помощью. Жертве кибербуллинга трудно постоять за себя. Если травля происходит в открытом сообществе или группе, обратитесь к администраторам ресурса «ВКонтакте», «Одноклассники» или др. с просьбой заблокировать аккаунты обидчиков, прикрепите скриншоты со свидетельствами кибербуллинга. Оповестив администрацию ресурса о кибербуллинге, можно обезопасить от него и себя, и других пользователей. Если в травле участвуют ученики школы, расскажите о ситуации классному руководителю, школьному психологу, директору. Если существует угроза здоровью и жизни ребенка, обратитесь в правоохранительные органы, приложив к заявлению собранные доказательства [2].

Одной из приоритетных основ деструктивных проявлений является проблема психологического террора, включая все его разновидности: буллинг, моббинг и т.п. Эти отрицательные явления породили основы психологического террора в сети, поэтому сегодня мы уделяем им особое внимание. Алгоритмы действий убийц в сети и в реальности одинаковы. Поэтому мы и акцентируем особое внимание на этом в настоящее время.

К сожалению, сегодня буллинг в школе становится очень частым явлением. Под ним понимается систематическое негативное влияние на ученика его одноклассником или группой детей. Перевод этого слова с английского языка обозначает следующее: «драчун, насильник, хулиган». Степень насилия может быть легкой или тяжелой, с нанесением физических увечий и доведением до самоубийства. Первое определение, по отношению к буллингу, достаточно условное, так как любые моральные и физические издевательства имеют серьезные отсроченные последствия.

Впервые о данном явлении заговорили в начале прошлого века. В 1995 году в Англии появилась публикация по данной проблематике. С тех пор обсуждение данного вопроса является одним из самых актуальных. Это явление характерно не только для школы, но и для дошкольных учреждений. Дети по своей природе довольно жестоки, так как у них еще не выработаны психологические механизмы, сдерживающие эмоции. Если по каким-либо причинам ребенок оказался изгоем в детском коллективе, то ему и его родителям, как правило, остается только сменить образовательное учреждение. Согласно статистике, проводимой в том числе и нами, в разных

учебных заведениях от буллинга страдают от 5 до 50% процентов детей и подростков, проявления которого выражаются в морально-психологической травле детей, не вписывающихся в стандарты в силу каких-либо личностных, социальных и индивидуальных особенностей.

Выделяют следующие виды буллинга [4]:

• **физический** – в основе него лежит осознанное членовредительство и побои;

• **поведенческий** – к нему относятся: бойкот, сплетни (распространение заведомо ложных слухов, выставляющих жертву в невыгодном свете), игнорирование, изоляция в коллективе, интриги, шантаж, вымогательство, создание неприятностей (крадут личные вещи, портят дневник, тетради);

• **вербальная агрессия** – включает: постоянные насмешки, подколки, оскорбления, окрики и даже проклятия;

• **кибербуллинг** – очень популярное среди подростков антисоциальное явление. Проявляется в травле при помощи социальных сетей или посылании оскорблений на электронный адрес. Сюда входит съемка и выкладывание неприглядного видео в общий доступ.

**Основные отличия буллинга от обычного конфликта в том, что жертва всегда намного слабее агрессора и психологический террор имеет продолжительный характер, причем угнетаемый испытывает психологические и физические мучения.**

Причины столь агрессивного поведения следует искать в следующем:

1. Семья и окружение. Если в семье доминирует культ насилия или грубой силы, то ребенок переносит негативные поведенческие реакции на морально слабых членов своего окружения. Дворовая этика также обладает негативным воздействием на неокрепшие детские умы.

2. Информационная доступность Интернет-ресурсов. Сюда мы относим: просмотр телесериалов, в которых доминируют бандитская этика и воровские законы, компьютерные игры, которые учат безнаказанно бить и убивать себе подобных.

3. Кадровая некомпетентность педагогов, работающих в детских коллективах. К сожалению, бывает так, что отдельные личности из числа психолого-педагогических кадров, которые пришли в образование по ошибке или в силу профессиональной некомпетентности, придумывают детям прозвища, оскорбляют их в присутствии одноклассников, выражают неуважительное отношение к проблемным детям при помощи интонации и выражения лица, давая тем самым начало буллингу. Происходит это потому, что определенная категория педагогов не умеет справляться с проявлением агрессии в детских коллективах.

В результате указанных выше причин в коллективе возникает травля, которая является показателем нездорового психоэмоционального фона в детской или подростковой группе. В этом случае необходимо кардинально менять и перестраивать отношения в группе на позитивные и более конструктивные. Большой ошибкой следует считать буллинг только проблемой жертвы. Проблема насилия – это проблема самой группы, так как,



как показывает практика, если удаляется одна жертва, тут же появляется другая, очень часто из числа бывших агрессоров. Определенным признаком, указывающим на наличие буллинга в группе, является психологический портрет участников. Активное участие в буллинге принимают, как правило, три группы детей: жертва, агрессор и наблюдатели. Травля начинается одним человеком, который является лидером: он либо успешен, либо, наоборот, агрессивный неудачник. Наблюдатели обычно молчат из-за страха оказаться в роли жертвы. Такое пассивное поведение и молчаливая поддержка взрослых заставляют представителей этой группы молчать, и жертва оказывается один на один со своими мучителями.

Важен тот факт, что жертвой буллинга, или его более легкой формы – моббинга, может стать любой человек: взрослый или ребенок. Достаточно не понравиться кому-то. Наиболее часто в разряд жертв попадают те, кто отличается: физическими данными, успехами в учебе, материальной составляющей, особенностями характера или просто в силу возраста. Согласно статистическим данным, более 50% школьных агрессоров, как правило, сами являются истязаемыми в собственной семье. Домашнее насилие очень часто выступает в образе заботы о будущем ребенка: наказания за плохую успеваемость, поведение и т.п.

Сам процесс буллинга происходит при совпадении нескольких факторов:

1. Беззащитность – жертву никто не защищает, иначе травля будет прекращена. Жертва не дает отпор агрессору. Очень часто дети не делают это из-за установки родителей: «Драться – это плохо!». Буллеры – трусы, поэтому и выбирают для нападков более слабых по определенным признакам: явному перевесу сил, страху получить в ответ агрессию, того, кто не хочет быть «плохим». **Выход: переубедить угнетаемых детей в том, что защищать себя можно и нужно.**

2. Низкая самооценка, в основе которой у жертвы лежит недовольство или вина, а также особенности развития: гиперактивность, синдром дефицита внимания, заикание. В зоне риска те, кого не поддерживает семья, те, кого воспитывает «улица». **Выход: работа психолога с подобным контингентом на предмет того, как преподнести себя в лучшем свете, акцентируя внимание на доминирующих достоинствах своей личности.**

3. Высокая агрессивность – жертвами буллинга становятся задиристые дети, эмоционально и болезненно реагирующие на любое замечание или просьбу. В этом случае агрессивность носит реактивный характер и идет от высокой возбудимости и беззащитности. **Выход: обучать таких учащихся алгоритмам управления своими агрессивными состояниями.**

4. Психологические социальные проблемы, к которым относятся: одиночество, социальное неблагополучие, депрессивность, неумение общаться с ровесниками, комплекс неполноценности, насилие в собственной семье, покорность насилию. Такие негативные личностные качества, как: пугливость, тревожность, чувствительность и мнительность, а также индивидуальные черты характера, делают ребенка беззащитным, привлекают агрессора.

Педагогам важно знать и общие черты, которые характерны для буллеров. К ним относятся:

- Нарциссические черты: заикленность на себе, отсутствие внутренней опоры.

- Неуравновешенность, самовлюбленность, вспыльчивость, импульсивность и невыдержанный характер с чрезмерно завышенной самооценкой. Любые стимулы, которые могут понизить мнение о себе, воспринимаются как личная угроза и требуют немедленного действия. Авторитет поднимается не за счет личных достижений, а путем унижения других. Девочки чаще действуют исподтишка, подстрекая окружающих. Они нечувствительны к страданиям других и таким образом просто развлекаются. Иногда буллинг для них – это инструмент для борьбы с соперницами. При этом жертве необязательно бросать вызов явно. Достаточно быть красивее и успешнее.

- Чрезмерная злоба, враждебность, желание «почесать кулаки». Нападающий – всегда поклонник культа силы и насилия, «закон джунглей» для него свят. Социальные нормы и правила размыты и необязательны к исполнению. Испытывает презрение к более слабым. Физическое развитие в норме или выше. Все вопросы решает при помощи конфликтов, крика, шантажа, физических угроз и побоев. Часто лжет. Присутствуют садистские наклонности.

- Возвышенное положение в обществе. Девочки-зачинщицы буллинга обладают высоким социальным авторитетом. Они уверены в своей внешности и никогда не испытывают чувства неловкости из-за того, что у них чего-то нет. Родители потворствуют всем капризам и часто в присутствии ребенка выказывают презрение к окружающим. Отношение к миру меркантильное, к людям – потребительское. Мальчики из богатых семей ни в чем не знают отказа, на все их проделки родители закрывают глаза, предпочитая откупаться солидной суммой. Ребенок с детства привыкает, что все покупается и продается, а любое его действие не влечет последствий, кроме как немного опустевшего семейного счета. Таких детей чаще всего называют мажорами.

Как и любое внешнее воздействие, перенесенные травмы обязательно отразятся на дальнейшей жизни. Причем не стоит думать, что для агрессора манера его поведения останется безнаказанной. Оказавшись в роли жертвы буллинга, ребенок получает огромное количество психических травм, которые неизбежно сказываются на его дальнейшей жизни:

1. **Расстройства психики.** Даже единичный случай буллинга оставляет глубокий эмоциональный шрам, требующий специальной работы психолога. Ребенок становится агрессивным и тревожным, что переходит и во взрослый возраст. У него появляются трудности в поведении. Они чаще других подвержены депрессиям и заканчивают жизнь самоубийством.

2. **Сложности во взаимоотношениях.** Шансы стать жертвами моббинга на рабочем месте у людей, переживших буллинг в детстве, вырастают многократно. Мировая статистика утверждает, что взрослые,

перенесшие издевательства в детстве, в большинстве своем остаются одинокими на всю жизнь, им тяжелее подниматься по карьерной лестнице. Поэтому они чаще других выбирают надомную или обособленную работу. Больше общаются в социальных сетях, чем в реальном мире.

**3. Болезни.** Распространенным результатом буллинга очень часто бывают физические недомогания. Известны случаи, когда у мальчиков от стресса и бессилия начинались серьезные проблемы с сердцем. Девочки-подростки подвержены другому недомоганию: насмешки и оскорбления приводят их к анорексии или булимии. Возможны расстройства сна и перерастание травмы в психосоматику. Например, подросток страдает от болей в почках, но обследования и анализы ничего не показывают. Болевой синдром уходит только после работы психолога.

Однако последствия применения физического насилия над детьми так же уголовно наказуемо, как и над взрослыми. Синяки и ссадины можно зафиксировать в больнице, где их происхождение записывается со слов ребенка. Больница обязана передать информацию в полицию, а полиция – отреагировать. На беседу вызываются родители буллера, а школе придется объяснить, как они допустили данную ситуацию.

Психологический террор не проходит бесследно и для самого буллера. Повзрослев, он осознает последствия своего поведения, испытывая острое чувство стыда. Но жертвы буллинга почти никогда не идут на контакт со своими мучителями. Конечно, агрессор меньше страдает от последствий буллинга, но тем не менее все это не проходит бесследно и для него:

- **неблагоприятное будущее.** Детские, примитивные, асоциальные способы поведения перестают действовать во взрослом социуме, и буллеры оказываются «на обочине жизни», в то время как их жертвы заканчивают университеты, получают хорошую работу и обеспеченную жизнь;

- **проблемы во взаимоотношениях.** Дети, которые сочетали буллинг с высоким социальным статусом, становятся диктаторами в семье и сущим наказанием на работе. Это сплетники и интриганы. Они плетут интриги более успешным коллегам, подсиживают, «ставят подножки» и идут к своей цели «по трупам»;

- **террор в семье.** Если во взрослой жизни они стали успешными, то окружающим с ними некомфортно. Деспотический стиль поведения они переносят и на свое окружение.

Известен трагический исторический факт, который произошел в 2016 году в Германии, в городе Мюнхене, и повлек за собой массовое убийство людей. Был объявлен режим чрезвычайного положения. Но через некоторое время выяснилось, что преступник совершил самоубийство. Им оказался старшеклассник, который подвергался моббингу. Под данным видом психологического террора подразумевается психологическое притеснение индивида (не важно, ребенок это или педагог) группой лиц.

К разновидностям моббинга относятся: упреки, брань, оскорбление, обзывание, шантаж, принуждение, наговоры, дезинформация, изоляция, кибермоббинг (выкладывание фото, видео и комментарии, позорящие жертву в Интернете), порча имущества, кражи, избиение и т.п. Всего выделяется **45 видов моббинга** [4].

Мальчики чаще выбирают физические виды моббинга (пинки, толчки, удары), а девочки – более изощренные, вербальные (издевки, сарказм, сплетни), а также пустые угрозы и социальную изоляцию жертвы.

Впоследствии модели поведения «моббер» и «жертва моббинга» автоматически воспроизводятся в средних и высших учебных заведениях, а потом и в трудовых коллективах во взрослой жизни, если, конечно, не предпринимаются никакие меры.

**Моббер** – это потенциальный уголовник. **Жертва моббинга** – человек с огромным количеством психологических проблем и болезней, а также проблем с самореализацией. Бывает, что бывшая жертва сама становится моббером, причем уже более жестоким, чем ее преследователи. Основной причиной моббинга является проблема **недостатка** нравственной и психологической **культуры** общества. И в последние годы она существенно возросла.

Небывалый всплеск моббинга по всему миру специалисты, работающие над этой проблемой (психологи, социологи, юристы и другие), объясняют целым рядом **остросоциальных факторов**: безработицей, бедностью, высоким уровнем преступности, пробелами в законодательстве, толерантным отношением к насилию и жестокости, невежеству, пропагандой этого в средствах массовой информации и в Интернете, военными действиями и т.п.

Самая большая опасность моббинга в том, что его жертвой может стать любой человек, вне зависимости от социального статуса и материального положения, взрослый или ребенок.

Однако детский и подростковый моббинг отличается от взрослого неустойчивыми психологическими процессами и ценит свое нахождение в группе ровесников. К частым причинам агрессивного поведения моббера в школе относятся:

- подражание агрессии взрослых по отношению друг к другу или к себе;
- нарушение эмоционального контакта с родителями (атмосфера нелюбви в семье);
- применение родителями физического или иных форм наказания по отношению к ребенку;
- равнодушные или агрессивные школьные учителя;
- проблемы с организацией школьной жизни (слишком много детей в классе, частая смена учителей, «окна» между уроками и т.д.);
- неумение выражать себя и ставить адекватные цели;
- заниженная самооценка;
- неумение разрешать конфликты;
- опыт в роли жертвы моббинга со стороны других детей.

Моббинг часто является скрытым процессом. Поэтому тревожными сигналами для родителей и педагогов должны стать следующие симптомы:

- бессонница;
- потеря или резкий набор веса;
- тики, заикание;

- энурез;
- проблемы с желудком;
- мигрени;
- замкнутость;
- слезливость;
- агрессивность и иные нарушения психического плана или соматические заболевания.

Если родители узнали, что ребенок стал жертвой психологического террора, необходимо предпринять следующие действия:

1. **Побеседовать с ребенком.** Узнать подробности происходящего и посоветовать, как лучше вести себя, дать конкретные рекомендации. Ни в коем случае нельзя давить на ребенка, упрекать его, обвинять: «Ты сам виноват!» Ему, напротив, как никогда, нужна поддержка и защита.

2. **Сообщить о проблеме** директору школы, побеседовать с классным руководителем. Выяснять отношения с агрессивно настроенными одноклассниками не рекомендуется, особенно если ребенок-жертва против этого (подростки часто бывают против, так как стремятся решить проблему сами).

3. **Отвести ребенка к школьному психологу** (или к любому другому детскому психологу). Какой бы замечательной ни была поддержка родителей, часто без профессиональной помощи психолога не обойтись, так как ситуация моббинга является серьезной психологической травмой.

4. Если ситуация не изменится после всех вышеперечисленных мер, нужно **перевести ребенка в другую школу.**

Не следует забывать, что помощь нужна не только жертве, но и **мобберу**. У агрессивных детей также множество проблем психологического плана, и они также нуждаются в поддержке родителей и помощи психолога.

Ребенку не справиться без помощи родителей, особенно учащемуся в младших и средних классах. При этом подростки, наоборот, уже вполне могут позаботиться о себе сами (хоть и не без поддержки старших и психолога). Ребенку следует подумать над вопросом: «**Почему именно я стал жертвой моббинга (или моббером)?**» Ответ на этот вопрос подскажет, как найти выход из ситуации.

Совет, часто даваемый преследуемому ребенку, «Не реагировать на обидчиков» – в детской среде не работает. **Более действенно:**

- найти себе сильного и умного (хорошо бы еще и старшего по возрасту) союзника/союзников;
- переманить на свою сторону одного из менее активных преследователей;
- попытаться разрешить конфликт непосредственно с «главарем» мобберов.

**Очень часто у истоков моббинга** стоят педагоги. Именно их стиль общения и поведения является «благоприятной почвой» для этого явления. Любой коллектив нуждается в сплоченности и поддержке благоприятной психологической атмосферы. Поэтому в профилактических целях педагогам, администрации образовательных учреждений, психологам необходимо:

- разработать основные и общеобязательные правила поведения в образовательном учреждении с обязательным пунктом «Моббинг у нас запрещен!»;

- следить за изменениями в поведении обучаемых во время занятий и на переменах, а в случае необходимости немедленно реагировать, пресекать моббинг;

- периодически проводить диагностику моббинга через беседы, опросы, социометрические тесты;

- периодически проводить классные часы и собрания, в ходе которых обучающимся и их родителям будет поясняться опасность моббинга (просмотр фильмов, чтение художественных произведений, затрагивающих проблему, и т.д.).

**В случае выявления моббинга** должен быть организован классный час, где с целью решить проблему соберутся не только мобберы, жертва и педагог, но и родители двух сторон, все остальные члены коллектива, психолог, социальный педагог и иные специалисты, если есть такая необходимость.

### *Литература*

1. Москалькова Т.Н. Доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2016 год [Электронный ресурс] // Официальный сайт Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации: [сайт]. URL: [ombudsmanrf.org/content/doclad2016](http://ombudsmanrf.org/content/doclad2016) (дата обращения: 19.03.2017).

2. Московский государственный психолого-педагогический университет [сайт]. URL: <http://childhelpline.ru> (дата обращения: 05.04.2017).

3. Официальный сайт Государственной думы [сайт]. URL: [duma.gov.ru](http://duma.gov.ru) (дата обращения: 25.03.2017).

4. Psychologies [сайт]. URL: <http://www.psychologies.ru> (дата обращения: 25.03.2017).

***Kuzovlev Valerij Petrovich,***

*The Institute of Development of Education of the Lipetsk region,  
the Head of the Laboratory, Doctor of Pedagogics, Professor,  
The Commissioner for Human Rights in the Lipetsk region,  
egusam2010@mail.ru*

***Kuzovleva Nataliya Valerievna,***

*The Institute of Development of Education of the Lipetsk region,  
the Teacher, Doctor of Pedagogics, Assistant professor,  
knv2171@mail.ru*

***Pachina Nataliya Nikolaevna,***

*The Lipetsk State Technical University,  
the Professor of the Chair, Doctor of Psychology, Assistant professor,  
pachina\_2017@mail.ru*

***Cherny'x Lyubov` Alekseevna,***

*The Institute of Development of Education of the Lipetsk region,  
the Rector, Candidate of Pedagogics, Assistant professor*

**SOME REASONS OF DESTRUCTIVE BEHAVIOUR AND FEATURE  
OF PSYCHOLOGICAL TERROR OF CHILDREN  
AND YOUTH DURING THE WORK ON THE INTERNET**

***Annotation***

*In article the methods of prevention of destructive behavioural reactions of children and youth during the work on the Internet are considered.*

***Keywords:***

*children; youth; destructive behavioral responses; prevention; bullying; mobbing.*

**Морозов Александр Владимирович,**  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт управления образованием Российской академии образования»,  
главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор,  
doc\_morozov@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ\*

### **Аннотация**

*В статье рассматриваются психологические аспекты управленческой деятельности руководителя системы образования в современных условиях; особое внимание при этом уделяется психологическим особенностям взаимодействия субъекта и объекта управления, условиям их оптимизации, обеспечивающим эффективность управленческой деятельности в целом.*

### **Ключевые слова:**

*управленческая деятельность; субъект управления; объект управления; взаимодействие субъекта и объекта управления; стиль управления; оптимизация процесса управления образовательной организацией; эффективность управления.*

Изучение психологических аспектов управленческой деятельности призвано обеспечить психологическую подготовку руководителей системы образования, управленцев различных звеньев этой системы, сформировать или развить их психологическую управленческую культуру, создать необходимые предпосылки для теоретического понимания и практического применения важнейших проблем сферы управления, к числу которых следует отнести:

- знание информационных технологий и средств коммуникации, необходимых для управления персоналом;
- компетентность в отношении управления людьми, подбора и соответствующей подготовки специалистов, оптимизации формальных и неформальных взаимоотношений среди работников организации;
- умение оценивать собственную деятельность, делать адекватные выводы и повышать свою квалификацию исходя из требований текущего дня и прогнозируемых изменений;
- четкое представление о структурных особенностях организации, мотивах и механизмах поведения;
- понимание природы управленческих процессов;
- знание основ организационной структуры;
- четкое представление об основных принципах и стилях управления и руководства, а также о способах повышения эффективности управления [12].

В данной статье предпринята попытка рассмотреть наиболее важные, ключевые психологические аспекты, учет и понимание которых позволит

---

\*Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Теоретико-методологические основы профессионального развития руководителей системы образования»



руководителям системы образования более эффективно и высокопрофессионально осуществлять управленческую деятельность.

Многие ученые и практики рассуждают сегодня о том, что руководитель образовательного учреждения – это профессия, которой нужно учиться, предостерегая, особенно начинающих руководителей, об опасности противоестественного разделения в отношении к долгу и должности. К перспективным управленцам в системе образования Л.М. Денякина, в частности, относит руководителей с высоким уровнем нравственной культуры, ориентированных на личное достоинство педагогов, на овладение технологиями управления персоналом [1].

Характер ролевого самоопределения руководителя связан с двумя основными факторами:

- вниманием к выполнению поставленных задач;
- вниманием к персоналу.

В зависимости от того, насколько выражено внимание руководителя к этим факторам, выделяются следующие ролевые позиции:

1. «Позиция – авторитет и подчинение» – внимание к получению результата любой ценой.

2. «Позиция – дом отдыха» – преобладает внимание к человеческому фактору в ущерб выполнению поставленной задачи.

3. «Позиция – команда» – равнозначное внимание к обоим факторам, идеальный вариант исполнения роли руководителя, связан не только с психологическими факторами, но и с уровнем профессионализма руководителя.

4. «Позиция страха» – отсутствие внимания как к персоналу, так и к выполняемым мероприятиям.

5. «Позиция – организация» – невозможность определить управленческий приоритет [5].

Ролевое поведение личности обычно рассматривается как функция двух основных переменных: социальной роли и «Я». Качество выполнения человеком той или иной социальной роли во многом зависит от того, насколько он понимает ее специфику и в какой степени данная роль им принимается и усваивается (интернализуется).

Интернализация сотрудниками своих официальных ролей в педагогическом коллективе предполагает, прежде всего, понимание официальных целей данного коллектива и согласие с ними. Исследования показывают, что далеко не всегда официально установленные цели коллектива совпадают с тем направлением, которое, по мнению ряда его членов, должно быть главным. Порой обнаруживается, что цели, признанные официально как первостепенные, не воспринимаются в качестве таковых некоторыми работниками.

Эффективность выполнения сотрудником должностных обязанностей обусловлена также и особенностями его самооценки собственного ролевого поведения в системе управления. Встречаются ситуации, когда субъективное понимание и оценка личностью отдельных элементов своей должностной роли не полностью соответствуют требованиям, предъявляемым со стороны коллег.

Анализ особенностей понимания личностью своей должностной роли и самооценок ее ролевого поведения в сочетании с определенными корректирующими мероприятиями может быть использован с целью оптимизации управления. Для успешного выполнения организационных ролей необходимо не только знание и понимание официальных предписаний, но также и моральная готовность работника принять данную роль, и, наконец, его последующая активность. Только в этом случае официальные ролевые предписания подкрепляются соответствующими требованиями человека к самому себе.

Особенно следует подчеркнуть значение ответственности как свойства личности, определяющего ее отношение к своим функциональным обязанностям в коллективе. Ответственность служит здесь средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно [13].

Ответственность личности всегда носит социальный характер, поскольку представляет собой ориентацию на исполнение определенных социальных требований, норм и образцов поведения в соответствии с ее местом в системе общественных отношений.

Важной проблемой является воздействие выполняемых личностью социальных ролей на ее психологические особенности. В основу рассмотрения этой проблемы должен быть положен один из основных методологических принципов отечественной психологии – принцип единства сознания и деятельности, разработанный в трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. В соответствии с данным принципом психические свойства личности одновременно и проявляются, и развиваются в процессе ее профессиональной деятельности. Исследования, проведенные отечественными психологами, наглядно демонстрируют, как свойства личности, сформировавшиеся в рамках выполнения ею профессионально-функциональной роли, становятся чертой характера и начинают проявляться во всех других сферах жизнедеятельности данной личности.

Важным показателем освоения той или иной профессионально-функциональной роли является состояние адаптированности личности к условиям профессиональной деятельности. Адаптация основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой, представляя собой неразрывное единство тех и других форм связи.

Как показали исследования Е.А. Климова, в ходе адаптации складывается соответствующий индивидуальный стиль деятельности личности, что позволяет ей выполнять с определенным успехом свою профессионально-функциональную роль [3].

Особенности трудовой деятельности и сложившегося индивидуального стиля работника, влияя на свойства его личности, могут иногда приводить к так называемой «профессиональной деформации». Речь идет о тех случаях, когда профессиональные стереотипы действий, отношений становятся

настолько характерными для человека, что он никак не может и в других социальных ролях выйти за рамки сложившихся стереотипов, перестроить свое поведение сообразно изменившимся условиям. Как показывают экспериментальные данные, порой те или иные сложившиеся профессиональные установки становятся барьером для принятия новой роли даже в воображаемой ситуации.

Важным условием профессионального становления педагога нового типа в системе инновационного образования и успешной реализации его профессионального жизненного пути является развитие креативности, а также создание соответствующих возможностей для эффективного выполнения каждым членом педагогического коллектива своих социальных ролей, определяемых особенностями профессиональной деятельности [11].

Решение задач оптимизации взаимодействия личности и данных ролей начинается с профориентационной работы и профессионального отбора, целенаправленного процесса обучения по выбранной специальности. Далее – это управление процессами профессиональной адаптации личности, включая не только новичка, впервые попавшего в педагогический коллектив, но и педагога со стажем, сменившего место работы или оказавшегося в ситуации различных нововведений. На всех этапах указанной деятельности необходимо соответствующее стимулирование, способствующее более эффективной профессиональной деятельности и активности сотрудника.

Важной характеристикой деятельности личности, выполняющей те или иные социальные роли в системе управленческих отношений, является уровень ее притязаний. Обычно уровень притязаний определяется как степень трудности цели, к достижению которой стремится данная личность.

Каждый человек, будучи субъектом каких-либо видов деятельности, всегда ставит перед собой определенные, в контексте соответствующей деятельности, цели. При достижении своих целей человек, как правило, испытывает чувство удовлетворения. Вот почему тот или иной уровень притязаний личности во многом обусловлен ее стремлением переживать удачу и избегать неудачи.

В целом известное несоответствие между уровнем притязаний и возможностями его непосредственного достижения является существенным моментом в развитии личности: несоответствие мобилизует нашу деятельность, заставляет нас напрягаться, активизирует нашу деятельность.

Уровень притязаний личности формируется под воздействием следующих факторов: стандартов успеха, существующих в социальных группах, к которым относится данная личность; уровня ее самоуважения (включая самооценку); ее прошлого опыта; степени интернализации соответствующей социальной роли; успехов и неудач в процессе движения к цели.

Не только лабораторные эксперименты, но и реальные жизненные ситуации показывают, что успех нередко рождает стремление к более трудным целям, в то время как неудача побуждает человека понижать уровень своих притязаний. Конечно, это не исключает того, что спустя некоторое время после неудачи, проанализировав ее причины, человек снова будет ставить перед

собой те же самые, трудные цели. Многое зависит и от того, как личность использует свои возможности в данном отношении. Так, экспериментально установлено, что при этом возможны следующие устойчивые тенденции:

- одни лица адекватно оценивают свои возможности;
- другие склонны к постоянной их переоценке;
- третьи – к столь же постоянной недооценке [6].

В последнем случае достигнутый личностью успех не приводит к повышению уровня ее притязаний.

Уровень притязаний тесно связан со степенью вхождения в конкретную социальную роль. Если та или иная роль не интернализирована личностью, то ее притязания в рамках этой роли могут быть чрезвычайно низкими, и они обычно не повышаются даже в случае успеха. Несомненно, при рассмотрении притязаний личности можно отчетливо увидеть влияние общественно-экономической формации в целом, того или иного этапа ее развития. Уровень притязаний личности – одно из проявлений соответствующего образа жизни с его специфическими особенностями.

Рассматривая уровень притязаний личности в области профессиональной деятельности, российские исследователи отмечают его зависимость от возраста, образования, пола и социального происхождения. Так, установлено, что с увеличением возраста (до определенного периода) уровень притязаний, связанных с «творческими» потребностями, повышается, а затем снижается. Эта переломная точка различна в разных профессиональных группах [8].

Возрастает уровень притязаний и с ростом образования. Если профессия не содержит возможностей для творчества, то накопление знаний приводит к перемене специальности. Рядом отечественных психологов отмечается связь между полом работника и уровнем его притязаний. Если говорить об условиях труда, то в этом отношении уровень притязаний женщин гораздо выше, чем у мужчин.

Задачи оптимизации деятельности личности в системе управленческих отношений требуют выявления факторов, влияющих на динамику уровня ее притязаний в рамках соответствующих социальных ролей. Установлено, что наиболее успешные в профессиональной деятельности сотрудники характеризуются, как правило, высоким уровнем профессиональных притязаний и соответствующей ему устойчивой адекватной самооценкой.

Это обусловлено тем, что формирование указанных черт личности происходит на общем фоне ее профессиональных успехов и их оценки со стороны других членов коллектива. Постоянные неудачи, особенно в первые годы профессиональной деятельности, напротив, постепенно закрепляют в сознании личности и окружающих людей мнение о невозможности добиться здесь каких-либо достижений. В итоге это приводит к снижению самооценки и уровня профессиональных притязаний.

К числу важнейших факторов, воздействующих на динамику уровня притязаний, следует отнести различные изменения, которые происходят в образе жизни конкретной личности, тех или иных социальных групп, общества в целом.

Современный руководитель системы образования должен помнить, что в целом систематическое изучение уровня притязаний сотрудников (с учетом их социально-демографических и профессионально-квалификационных характеристик) является важным и необходимым условием эффективного стимулирования трудовой деятельности.

Н. Зубов обращает внимание на профессиональное управленческое умение современного руководителя побуждать сотрудников к достижению образовательных целей, изучая и влияя на мотивацию труда. Современный управленец должен уметь диагностировать потребности и другие факторы, влияющие на желание работать лучше или вызывающие неудовлетворенность трудом; определять характеристику поведения педагогов; оценивать способы стимулирования трудовой деятельности и прогнозировать ее результаты в каждом отдельном учреждении [2].

Н. Зубов обращает внимание на профессиональное управленческое умение современного руководителя побуждать сотрудников к достижению образовательных целей, изучая и влияя на мотивацию труда. Современный управленец должен уметь диагностировать потребности и другие факторы, влияющие на желание работать лучше или вызывающие неудовлетворенность трудом; определять характеристику поведения педагогов; оценивать способы стимулирования трудовой деятельности и прогнозировать ее результаты в каждом отдельном учреждении [2].

В процессе совместной трудовой деятельности сотрудникам необходимо вступать в контакты друг с другом с целью координации своей деятельности. От уровня такой координации во многом зависит эффективность деятельности педагогического коллектива. В свою очередь, этот уровень есть величина, производная от той или иной степени психологической совместимости членов коллектива, которую можно кратко определить как способность членов коллектива к совместной деятельности, основанная на их оптимальном сочетании. При формировании и дальнейшей реорганизации структуры образовательного учреждения, комплектовании подразделений с целью оптимизации деятельности организации в целом необходимо учитывать не только индивидуальные психологические качества каждого человека, но и возможные эффекты, вызванные соединением данных людей.

Психологическая совместимость может быть обусловлена как сходством каких-либо характеристик членов группы, так и их различием. В итоге это приводит к взаимодополняемости людей в условиях совместной образовательной деятельности, а сам педагогический коллектив представляет собой вполне определенную целостность. Роль психологически совместимых групп важна во всех без исключения сферах совместной человеческой деятельности. Наличие психологической совместимости членов коллектива способствует их лучшей срабатываемости и в итоге – большей эффективности профессиональной деятельности.

В соответствии с данными исследований Н.Н. Обозова, отметим следующие критерии оценки совместимости и срабатываемости:

- 1) результаты деятельности;
- 2) эмоционально-энергетические затраты ее участников;
- 3) их удовлетворенность этой деятельностью [14].

Рассматривают два основных вида психологической совместимости: психофизиологическую и социально-психологическую.

*Психофизиологическая совместимость* подразумевает определенное сходство психофизиологических характеристик людей и на этой основе согласованность их сенсомоторных реакций, синхронизацию темпа совместной деятельности.

*Социально-психологическая совместимость* является следствием оптимального сочетания типов поведения людей в группах, а также общности их социальных установок, потребностей и интересов, ценностных ориентаций.

Учет требований психологической совместимости способствует повышению продуктивности и удовлетворенности сотрудников в коллективе. Высокий уровень психологической совместимости является также одним из важнейших факторов, оказывающих благоприятное влияние на социально-психологический климат коллектива.

*Социально-психологический климат* – это всегда отраженное, субъективное образование, в отличие от отражаемого – объективной жизнедеятельности данного коллектива. Конечно, отражаемое и отраженное в сфере общественной жизни диалектически взаимосвязаны, что, в частности, выражается в многократной опосредованности социально-психологического отражения.

Наличие тесной взаимозависимости между социально-психологическим климатом коллектива и поведением его членов не должно приводить к их отождествлению, хотя при этом нельзя не учитывать особенностей данной взаимозависимости. Так, например, характер взаимоотношений в коллективе (отражаемое) выступает как фактор, влияющий на климат. В то же время восприятие этих взаимоотношений его членами (отраженное) представляет собой элемент климата.

Характер руководства, проявляющийся в том или ином стиле взаимоотношений между официальным руководителем и подчиненными, также воздействует на социально-психологический климат трудового коллектива. Необходимо осознание руководителем того факта, что любой феномен психологии коллектива не может являться лишь простой суммой соответствующих психологических феноменов каждого отдельного члена коллектива, а выступает как новое качественное образование. Таким образом, для формирования того или иного социально-психологического климата коллектива имеют значение не столько психологические качества его членов, сколько эффект их сочетания. Уровень психологической совместимости членов производственного коллектива является фактором, обуславливающим в большей степени его климат.

Резюмируя вышесказанное, выделим основные факторы, влияющие на социально-психологический климат коллектива со стороны макро- и микросреды.

Воздействия со стороны макросреды:

- характерные особенности современного этапа социально-экономического развития страны;

- деятельность организаций, руководящих данным образовательным учреждением, его органов управления и самоуправления, общественных организаций;

- связи образовательного учреждения с различными внешними организациями (партнерами и др.).

Воздействия со стороны микросреды:

- предметно-вещная сфера деятельности коллектива;
- сугубо социально-психологические факторы (специфика формальных и неформальных организационных связей в коллективе и соотношение между ними);

- стиль руководства коллективом;

- уровень психологической совместимости членов коллектива [12].

При рассмотрении социально-психологического климата трудового коллектива, в той или иной конкретной ситуации невозможно отнести какое-либо влияние на него за счет только макросреды, либо только микросреды. Зависимость социально-психологического климата трудового коллектива от факторов его собственной микросреды всегда детерминирована макросредой. Однако в целях анализа, а также при эмпирическом исследовании климата в том или ином трудовом коллективе разделение влияния макро- и микросреды считается не только целесообразным, но и необходимым.

Более того, при изучении социально-психологического климата в целях оптимизации управления трудовым коллективом следует обратить особое внимание на факторы микросреды, поскольку именно они могут подлежать целенаправленному воздействию в рамках отдельно взятой образовательной организации. Исследование этих факторов позволит более обоснованно подойти к операциональному определению понятия «социально-психологический климат трудового коллектива» и выявлению индикаторов, которые можно использовать для оценки климата в каждом конкретном случае.

Важным методологическим вопросом, возникающим в связи с задачей изучения социально-психологического климата, является определение его показателей, выражаемых в тех или иных единицах измерения. В качестве таких показателей выступают не только различные феномены психологии трудового коллектива, но и объективные результаты его жизнедеятельности.

Прежде всего, отметим необходимость учитывать продуктивность деятельности коллектива, в целом, а также такие косвенные показатели, характеризующие его климат, как:

- 1) текучесть кадров;
- 2) состояние трудовой дисциплины;
- 3) уровень конфликтности.

Так, например, руководителю образовательной организации важно не только знать, но и учитывать в своей управленческой деятельности конфликтогенные факторы, заложенные в самой педагогической деятельности, нередко приводящие как к внутриличностным, так и к межличностным конфликтам в педагогическом коллективе. Охарактеризуем кратко эти типы конфликтов:

1. *Конфликты, обусловленные многообразием профессиональных обязанностей педагога* (осознание невозможности одинаково хорошо выполнить все свои дела может привести добросовестного педагога к внутреннему конфликту, к потере уверенности в себе, разочарованию в профессии; такой конфликт является следствием плохой организации труда педагога; его преодоление возможно путем выбора главных, но в то же время реальных задач и рациональных средств и методов их решения).

2. *Конфликты, возникающие из-за различных ожиданий людей, оказывающих влияние на исполнение профессиональных обязанностей педагогом* (работники органов образования, руководители образовательных учреждений, коллеги, обучающиеся, их родители – могут оспаривать выбор педагогом средств, методов, форм обучения и воспитания, правильность выставления оценок учащимся и т.д.; наличие четкой педагогической позиции, высокая профессиональная культура могут помочь педагогу психологически грамотно преодолевать подобные конфликты).

3. *Конфликты, возникающие из-за низкого престижа отдельных учебных дисциплин* (в «ассортименте» любого образовательного учреждения есть так называемые «непрофильные» учебные дисциплины, которые нередко причисляют к «второстепенным» предметам, что является следствием преобладания сциентистской установки; в то же время престиж любой учебной дисциплины зависит в конечном счете от личности конкретного педагога и качества его профессиональной деятельности).

4. *Конфликты, обусловленные несовпадением ценностей, которые педагог прививает обучаемым на своих занятиях, с теми ценностями, которые наблюдают обучающиеся вне стен учебного заведения* (педагогу важно быть как в окружающем его социуме, так и в стенах образовательного учреждения, чтобы отстоять свою профессиональную позицию) [4].

При решении различных задач, обусловленных спецификой профессиональной деятельности, люди ведут себя по-разному. Наблюдения показали, что можно выделить следующие основные типы коммуникативного поведения:

1) *лидеры* – люди, которые стремятся к лидерству и которые могут решать задачу, лишь подчиняя себе других членов группы;

2) *индивидуалисты*, пытающиеся решить задачу в одиночку;

3) *конформисты*, приспособляющиеся к группе, легко подчиняющиеся приказам других ее членов;

4) *коллективисты*, которые стараются решить задачу совместными усилиями; они не только принимают предложения других членов группы, но и сами выступают с инициативой [12].

Решение проблемы оптимизации управленческой деятельности и в теоретическом, и в прикладном аспектах должно начинаться с изучения функций руководителя. Под функцией в данном случае можно понимать «совокупность однородных повторяющихся задач, которые необходимо решить для обеспечения нормальной жизнедеятельности данной системы, ее перевода из одного состояния в другое, более полно отвечающее предъявляемым требованиям» [17].



К функциям организаторской деятельности относят:

- 1) *административную* (предписание работы, координация индивидуальных действий и надзор за исполнением);
- 2) *стратегическую* (определение целей и выбор методов их достижения, планирование и прогнозирование);
- 3) *экспертно-консультативную*;
- 4) *коммуникативно-регулирующую*;
- 5) *функцию представительства группы во внешней среде*;
- 6) *дисциплинарную*;
- 7) *воспитательную*;
- 8) *психотерапевтическую* [6].

Действенным средством повышения эффективности управления является оптимальная регламентация работы руководителя на всех ее этапах. При этом отношение того или иного руководителя к своей должностной инструкции выступает в качестве показателя определенного уровня профессиональной культуры труда, характеризующего как отдельно взятого работника, так и образовательную организацию в целом. Знание и понимание руководителем всего круга своих обязанностей должно непременно сочетаться с его моральной готовностью к их выполнению. Только в этом случае официальные требования со стороны общества к руководителю системы образования подкрепляются его соответствующими требованиями к самому себе.

Инновационные процессы системы образования обогатили науку и практику управления образовательными учреждениями новыми понятиями. Терминология содержания работы современного управленца в системе образования выдвигает требование научного осмысления и теоретического обоснования собственной деятельности [9; 10]. Современный руководитель образовательного учреждения должен досконально разбираться не только и, быть может, не столько в социально-управленческой, сколько в психолого-педагогической терминологии. Навыки маркетинга, презентации, умелого применения технологий в условиях конкурентности функционирования образовательных учреждений, использования информационных банков данных, работы на компьютере, экологические и финансово-правовые знания, коммерческая смекалка стали не просто необходимыми в управленческой деятельности, а превратились в ее обоснованно важную и существенно значимую часть [16].

Переход человечества к информационному социуму, построенному на фундаменте знаний, обусловил значимые изменения во всей системе современного высшего образования. Именно знания становятся сегодня тем актуальным и неоспоримым преимуществом отдельно взятого специалиста, трудового коллектива, общества в целом, а возможность управлять знаниями – основополагающим критерием конкурентоспособности сообщества профессионалов в целом и каждой организации в частности. В теории современного общества продекларирована концепция знания как основополагающего принципа нового типа социума, которая неотделима от концепции знания как ресурса власти [15].

Важнейшим звеном деятельности руководителя любого ранга в системе современного образования является принятие управленческих решений. От степени обоснованности этих решений в значительной степени зависят результаты труда всего трудового коллектива. Итог управленческого решения должен состоять в приведении управляемой системы в соответствии с намеченными целями. В психологической литературе принятие решений рассматривается как один из этапов волевого акта, результатом которого является формирование той или иной цели и средств ее достижения.

Самым общим образом управленческое решение можно определить как процесс нахождения связи между существующим состоянием системы и желательным, определяемым целью управления. В конечном счете любое управленческое решение сводится к тому или иному выбору из нескольких возможных вариантов.

Можно выделить ряд последовательных этапов деятельности руководителя в процессе принятия решения.

Прежде всего, это выявление и уяснение проблемы. На этой стадии руководитель занят сбором необходимой информации, ее соответствующей подготовкой и анализом. Итогом данного этапа является четкое формулирование возникшей задачи.

Далее руководитель переходит к всестороннему рассмотрению альтернатив, учитывая при этом определенные критерии эффективности решения.

Следующий этап заключается в окончательном выборе такого варианта, который получил наивысшую оценку исходя из целей образовательной организации.

При этом условия физической и социальной среды деятельности руководителя в системе образования выступают в качестве внешних детерминант принимаемых им решений. К числу таких условий можно отнести:

- характер стоящей перед руководителем задачи;
- объем и качество имеющейся у него информации;
- уровень технической оснащенности конкретного подразделения или организации в целом;
- степень компетентности персонала;
- количество времени для подготовки и осуществления решения;
- особенности социально-психологического климата коллектива и т.д.

Всесторонний анализ рассматриваемой проблемы предусматривает обязательный учет внутренних детерминирующих факторов, свойственных личности, которая принимает решение.

Исследователи называют целый ряд свойств личности, влияющих на процесс принятия решения. Отмечается роль таких факторов, как:

- творческие способности личности [7];
- эмоциональная устойчивость;
- склонность к риску;
- притязания;

- самооценка;
- экстраверсия – интроверсия и др.

Результаты проведенных исследований убедительно демонстрируют, что в целом ряде случаев уровень образования, стаж и опыт работы оказываются менее значимыми, чем личностные свойства человека, принимающего решение.

В последние десятилетия мировая практика принятия управленческих решений в различных организациях обогатилась новыми подходами, направленными в целом на повышение эффективности деятельности руководителей. Среди таких нововведений следует назвать создание управленческих информационных систем, основу которых составляет электронно-вычислительная техника. Это позволяет использовать алгоритмические методы при решении задач выбора в проблемных ситуациях.

Отметим далее применение математических моделей, воспроизводящих определенные совокупности характеристик организации, что дает возможность, посредством модельного эксперимента, проверить степень обоснованности того или иного управленческого решения. Для подобных операций также характерно все более широкое использование компьютерной техники. Применение электронно-вычислительной техники и математического моделирования относится не только к программируемым решениям, принимаемым в условиях определенности, но в известной степени и к решениям непрограммируемым, вырабатываемым в условиях риска [12].

Эффективность деятельности руководителя образовательной организации в большей степени определяется его специальными качествами, знаниями и умениями, уровнем профессиональной подготовки. Руководитель должен творчески использовать эти знания в различных, часто неповторимых ситуациях, которые постоянно возникают в процессе работы. В основе такого умения лежат организаторские способности, включающие в себя следующие психологические свойства личности:

*Психологическая избирательность* – способность личности отражать с достаточной полнотой психологию организуемой группы в ходе решения ею общегрупповой задачи;

*Практически-психологическая направленность ума* – овладение знаниями и умениями в сфере практической психологии, готовность применить их в практике решения организаторских задач;

*Психологический такт* – наличие чувства меры во взаимоотношениях с людьми.

Данные свойства личности Л.И. Уманский рассматривает в единстве, используя для названия этой триады термин «организаторское чутье».

*Общественная энергичность* – способность личности заражать и заряжать своей энергией организуемых людей;

*Требовательность* – способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации;

*Критичность* – способность обнаружить и выразить значимые для данной деятельности отклонения от условий, диктуемых поставленной задачей.

Три этих свойства Л.И. Уманский также объединяет в целостном образовании, называемом эмоционально-волевой ответственностью.

Наконец, выделяется такое свойство личности, как *склонность к организаторской деятельности* – потребность в данной деятельности и стеничность чувств при ее выполнении.

Л.И. Уманский отмечает, что указанные свойства иерархизированы. В этой иерархии первенствует *организаторское чутье*, на котором базируется *эмоционально-волевая ответственность*. *Склонность к организаторской деятельности* рассматривается как «питательная почва», обеспечивающая «высокий тонус» организаторского чутья и эмоционально-волевой ответственности [6].

Совместная деятельность людей предполагает контакты между ними и обмен необходимой информацией. Только на этой основе люди, объединенные в одну организацию, могут достигать своих целей. Любая организация, в том числе и на уровне малой группы, обязательно имеет соответствующую систему коммуникаций (связей), которая обеспечивает обмен информацией между ее членами.

Исходя из направления потока информации в организации, различают коммуникации *вертикальные*, разделяемые, в свою очередь, на *нисходящие* – направленные «сверху вниз» (от руководителей к подчиненным – приказы, распоряжения, указания и т.д.), *восходящие* – направленные «снизу вверх» (от подчиненных к руководителям – отчеты, заявления, жалобы, предложения и т.д.) и *горизонтальные* – осуществляемые между членами трудового коллектива, равными по своему служебному положению.

Совокупность горизонтальных и вертикальных связей образует «пирамиду коммуникаций», на вершине которой находится руководитель наивысшего (в данной организации) ранга, а в основании – рядовые работники, не имеющие подчиненных. В зависимости от количества управленческих уровней выделяются «высокие» или «плоские» пирамиды коммуникаций.

Взаимодействие субъекта и объекта управления осуществляется посредством вертикальных коммуникаций (нисходящих и восходящих).

Большие различия в запасе и характере информации препятствуют эффективным коммуникациям. Так, например, известно, что члены каждой профессиональной группы имеют свой специфический язык, широко используемый в практике их трудовой деятельности. С одной стороны, наличие такого языка помогает специалистам быстрее обмениваться информацией друг с другом, с другой стороны, использование ими элементов своего профессионального жаргона в общении с представителями других профессиональных групп отрицательно сказывается на взаимопонимании участников данных коммуникаций.

Эффект коммуникации зависит также от ряда социально-психологических факторов, сопутствующих процессу передачи и восприятия информации. Рассматриваются, например, особенности социальных ролей участников коммуникации, престижность коммуникаторов, социальные установки получателя информации, особенности протекания его психических процессов и т.д.

Имеются экспериментальные данные Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, О.Г. Кукосяна и других отечественных исследователей, свидетельствующие о том, что возрастные, профессиональные и ролевые характеристики личности существенно влияют на процессы восприятия и понимания людьми друг друга.

Факты, накопленные психологией, показывают важность соответствующей информированности работников на всех иерархических уровнях организации, что объясняется следующими обстоятельствами.

В структуре потребностей личности существенное место занимает потребность в познании, в информации. Достаточная информированность работника является одним из факторов мотивации его труда, удовлетворенности работой. Информирование о делах трудового коллектива можно также рассматривать как средство повышения идентификации сотрудников с целями организации в целом. Таким образом, осведомленность выступает и как некоторая «компенсация» за неизбежную ограниченность информации, которой располагает исполнитель той или иной трудовой функции.

Говоря о важности информированности каждого работника в системе управления, следует отметить, что его эффективной деятельности может мешать не только недостаток, но и избыток информации. Это относится и к рядовым членам трудового коллектива, и к руководителям различных рангов. Таким образом, важно обеспечивать работников оптимальным количеством информации.

Улучшение информированности в трудовых коллективах возможно лишь на основе выявления информационных потребностей всех работников, независимо от их места в структуре управления. Отсюда следует, что определение оптимального количества информации, в каждом конкретном случае, должно быть результатом учета целей и потребностей, как субъекта, так и объекта управления.

Основным инструментом в деятельности руководителя является строго последовательная цепочка действий, каждое звено которой представляет сложную управленческую функцию – операцию.

К основным операциям (или звеньям этой цепи) относят:

1. Диагноз и оценку микроситуации.
2. Планирование (долгосрочное, краткосрочное и оперативное).
3. Ориентацию и диагностику текущей микроситуации.
4. Выработку и принятие решений.
5. Построение программы действий.
6. Организацию передачи решений на исполнение.
7. Контроль, оценку и коррекцию текущих и конечных результатов [12].

Узловые механизмы управленческого процесса планирование – целеполагание – принятие решения, по существу, формируют модель результата и свернутую программу действий.

Принять решение в управлении означает сформулировать цель, поставить эту задачу для субъекта исполнения, дать общее направление и наметить программу действий, открытую для коррекции.

Принятие решений в ряде случаев приобретает специфические признаки, в зависимости от вида проблемной ситуации и условий управленческой деятельности. Различают следующие виды проблемных ситуаций:

1. *Детерминированные*. Это ситуация, в которой события и явления увязаны линейной причинно-следственной связью (самый простой пример: если солнце садится, скоро будет темно).

2. *Вероятностные*. Это ситуации, в которых наступление того или иного события, проявление свойства может осуществиться с той или другой степенью вероятности (например, падающая монета или кубик с цифрами).

3. *Стратегические*. Это ситуации, в которых определенное явление может или должно произойти в отдаленном будущем (например, выполнение годового плана, защита диплома, диссертации и т.д.) [6].

Выработка и принятие решения не могут исключать ошибки. Ошибки в управлении дорого стоят и могут возникать в силу различных причин. Недопустимо, когда они становятся следствием устойчиво неадекватного стиля в принятии решений.

Каждому руководителю следует развивать социальную рефлексию и сохранять открытым такой функциональный компонент «Я-концепции», как «зеркальное Я». Именно он обеспечивает открытость личности и позволяет видеть, как реагируют подчиненные на принятые решения, не теряя из поля зрения экономические и организационные последствия управленческих решений.

Эффективность принятых решений определяется двояко. С одной стороны, насколько они адекватны объективному положению дел и динамике ситуации. С другой стороны, эффективность обусловлена тем, как реагируют на решения субъекты исполнения.

Переориентация образования на потребности личности в самореализации накладывает отпечаток буквально на все его стороны:

- отбор содержания образования и воспитания – оно должно способствовать формированию потребности в саморазвитии и самовоспитании;

- определение форм и методов работы – они должны помочь определить свои возможности и выйти на жизненные приоритеты и ценности;

- трактовку принципов педагогического процесса – основными из которых должны стать: преемственность в образовании, фундаментальность, индивидуализация, гуманизация и гуманитаризация, интегративность содержания образования;

- цели обучения и воспитания – цель двуедина, и двуединство заключается в необходимости обеспечить непрерывность в формировании и развитии личности обучаемого как целостности и непрерывность в повышении мастерства как отдельно взятого педагога, так и коллектива, в целом.

### *Литература*

1. Денякина Л.М. Руководитель образовательного учреждения. Профессия или призвание? Изд. 2-е. М.: ООО «Квадро Плюс», 2001. 112 с.

2. Зубов Н. Как руководить педагогами. 2-е изд. М.: АРКТИ, 2003. 144 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
4. Луценко Л.И. Социально-психологические аспекты управления образовательным учреждением // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. №1-2. С. 313-319.
5. Львова Т.В. Психологические аспекты управленческой деятельности [Электронный ресурс] // Первая парта: [сайт]. URL: <http://parta1.com/ru/blog/17980.html> (дата обращения: 20.08.2017).
6. Морозов А.В. Деловая психология. М.: Академический Проект, 2005. 1040 с.
7. Морозов А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности. М.: ИГУМО, 2001. 80 с.
8. Морозов А.В. Креативность как основа инновационной активности и профессионализма современного руководителя // Психология в экономике и управлении. 2014. №1. С. 125-129.
9. Морозов А.В. Особенности управления высшим учебным заведением в современных условиях // Управление образованием: теория и практика. 2016. №2(22). С. 90-106.
10. Морозов А.В. Особенности управленческой деятельности руководителя вуза как субъекта образовательной деятельности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Субъектность студента и преподавателя вуза» / под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2016. С. 83-92.
11. Морозов А.В. Психологическое сопровождение профессионального становления педагога нового типа в системе инновационного образования // XXXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании – материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию образования ПГПИ-ПГПУ. Пермь: ФГБОУ ВПО «ПГПУ», 2011. С. 24-25.
12. Морозов А.В. Управленческая психология. М.: Академический Проект, 2003. 288 с.
13. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: Либроком, 2010. 248 с.
14. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. К.: Вища школа, 2000. 312 с.
15. Проблема эффективности управленческой деятельности руководителя школы [Электронный ресурс] // StudFiles: [сайт]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/3285331/page:11/> (дата обращения: 20.08.2017).
16. Степанова Е.И. Социально-психологические аспекты успешности управленческой деятельности современного руководителя дошкольного образовательного учреждения // Наука и современность. 2010. №2(2). С. 278-283.
17. Чисхольм П. Уверенность в себе: путь к деловому успеху. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1994. 288 с.

**Morozov Aleksandr Vladimirovich**,  
*The Federal State Budget Scientific Institution*  
*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»*,  
*The Chief scientific researcher, Doctor of Pedagogics, Professor,*  
*doc\_morozov@mail.ru*

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE MANAGEMENT ACTIVITY OF HEADS OF THE EDUCATION SYSTEM**

### ***Annotation***

*In article the psychological aspects of a management activity of the head of an education system in modern conditions are considered; special attention at the same time is paid to psychological features of interaction of the subject and object of management, the conditions of their optimization providing efficiency of a management activity in general.*

### ***Keywords:***

*management activity; subject of management; object of management; interaction of the subject and object of management; management style; process improvement of management of the educational organization; management efficiency.*



## ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

**Шихнабиева Тамара Шихгасановна,**

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт управления образованием Российской академии образования»,  
главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, доцент,  
shetoma@mail.ru*

**Брежнев Алексей Викторович,**

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
доцент кафедры, кандидат технических наук, доцент,  
brezhnev.av@rea.ru*

### **ОБ ОДНОМ ИЗ ВАРИАНТОВ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ\***

#### **Аннотация**

*В статье рассматриваются возможности применения автоматизированных информационно-аналитических систем для эффективного решения задач в сфере образования.*

#### **Ключевые слова:**

*управление образованием; автоматизация процессов; информационно-аналитические системы; Business Intelligence; качество управления.*

Для эффективного стратегического управления организацией в сфере образования необходимо решить ряд проблем, обусловленных внутренними и внешними факторами.

Одним из вариантов решения данных проблем является использование интегрированных автоматизированных информационно-аналитических систем управления, построенных на технологиях, входящих в систему *Business Intelligence* – систему бизнес-интеллекта [13].

Впервые термин *Business Intelligence* (BI) предложил американский ученый, специалист в области информатики Ханс Петер Лун (1896-1964). В 1958 г. он опубликовал в *IBM System Journal* статью «A Business Intelligence System», в которой он представил бизнес как набор различных видов деятельности в науке, технологиях, коммерции, промышленности и даже в законодательной сфере, а обеспечивающие его системы – системами, поддерживающими разумную деятельность (*intelligence system*). К появлению BI-систем его подтолкнуло глубинное понимание сути информационных процессов и информации ее в различных видах человеческой деятельности, а не только в бизнесе в том смысле, который вкладывают в слово *business* в настоящее время [13; 12].

---

\*Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Интеллектуализация информационных систем и технологических процессов в сфере образования»

В таблице 1 приведены основные этапы развития BI-систем и их функциональные возможности.

Таблица 1

Поколения BI-систем	Основные функциональные возможности
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Построение хранилищ данных</li> <li>• OLAP (online analytical processing, интерактивная аналитическая обработка)</li> <li>• Data Mining (добыча данных, интеллектуальный анализ данных, глубинный анализ данных)</li> <li>• Средства формирования отчетов</li> <li>• Интеграция с корпоративной информационной системой</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наличие портала</li> <li>• Приборная доска</li> <li>• Многослойность данных</li> <li>• Наличие механизма построения правил с целью определения целей и пороговых значений (ограничений) для различных показателей и определителей</li> <li>• Кастомизация и персонализация приборной доски</li> <li>• Доступ через мобильные приложения</li> <li>• Многопользовательский режим для работы с данными</li> </ul>

Комплексные отраслевые решения информационно-аналитических систем (ИАС) в сфере образования направлены на систематизацию разрозненных данных учреждений образования, анализ успеваемости в разрезе различных аналитик, план-факт анализ по проведению занятий, а также на глубокий анализ статистических данных [2; 7; 8].

Задачи в сфере образования, решаемые с использованием информационно-аналитических систем, имеют ряд особенностей. К ним относятся:

- большой объем неструктурированной информации;
- необходимость наличия централизованного хранилища данных;
- необходимость наличия аналитических инструментальных средств визуализации для более эффективного анализа статистических данных;
- необходимость выработки системы учета и анализа знаний студентов с использованием средств автоматизации для повышения эффективности работы преподавателей и методистов [6-8; 10].

Информационно-аналитические системы делятся на два класса [13]:

1. Системы класса BI.

2. Системы класса Corporate Performance Management/Enterprise Performance Management/Business Performance Management (CPM/EPM/BPM)

Цели BI-систем:

- загрузка данных из источников;
- обработка информации в режиме реального времени;
- поддержка принятия управленческих решений;

- наличие «приборной доски»;
- поддержка ключевых показателей эффективности;
- формирование отчетности;
- анализ данных.

К задачам, для решения которых необходимо внедрение информационно-аналитических систем (включая системы поддержки принятия решений) в сфере образования, относятся:

- *повышение оптимизации управления отраслью за счет автоматизации процессов стратегического, тактического, оперативного управления сферой образования на региональном и федеральном уровнях;*

- *проведение мониторинга зарубежных образовательных программ и сравнение их с отечественными, поддержка баланса между уже сложившейся национальной школой и новыми образовательными технологиями [4];*

- *поддержка при формировании и прогнозировании социальной потребности в образовании с учетом потребностей бизнеса, науки и т.д.;*

- *поддержка при формировании государственного заказа на образование с учетом ограничений по ресурсам;*

- *помощь в формировании показателей качества образования с учетом потребности;*

- *автоматизация процессов бюджетирования, финансового планирования и прогнозирования в сфере образования;*

- *повышение контроля качества образования;*

- *повышение качества оценки результатов и поддержки принятия решений по корректировке заданных показателей качества образования.*

Для решения управленческих задач автоматизации зачастую строятся интегрированные автоматизированные информационные системы управления с использованием методов стратегического управления. Такие системы базируются на системах класса CRM/VRM/ERP [12], использующих, например, концепцию системы сбалансированных показателей. Также для эффективного и комплексного решения управленческих задач используются ситуационные центры, которые представляют собой совокупность программно-технических средств, научно-математических методов и инженерных решений для автоматизации процессов отображения, моделирования, анализа ситуаций и управления [12].

Кроме решения управленческих задач, существует необходимость решения и других задач, причем желательно решать все имеющиеся задачи образовательного процесса комплексно. Для комплексного решения всех задач крайне остро встает необходимость в централизованном хранении данных и в работе с ними. В качестве решения появились OLAP-системы, а также средства построения запросов, формирования отчетности и построения панелей индикаторов. Эти системы и системы, объединенные вместе для комплексного решения многих задач, которые связаны друг с другом, и называют системами бизнес-интеллекта (Business Intelligence, BI) [13].

На рисунке 1 приведен пример информационно-аналитической системы в структуре ситуационного центра.

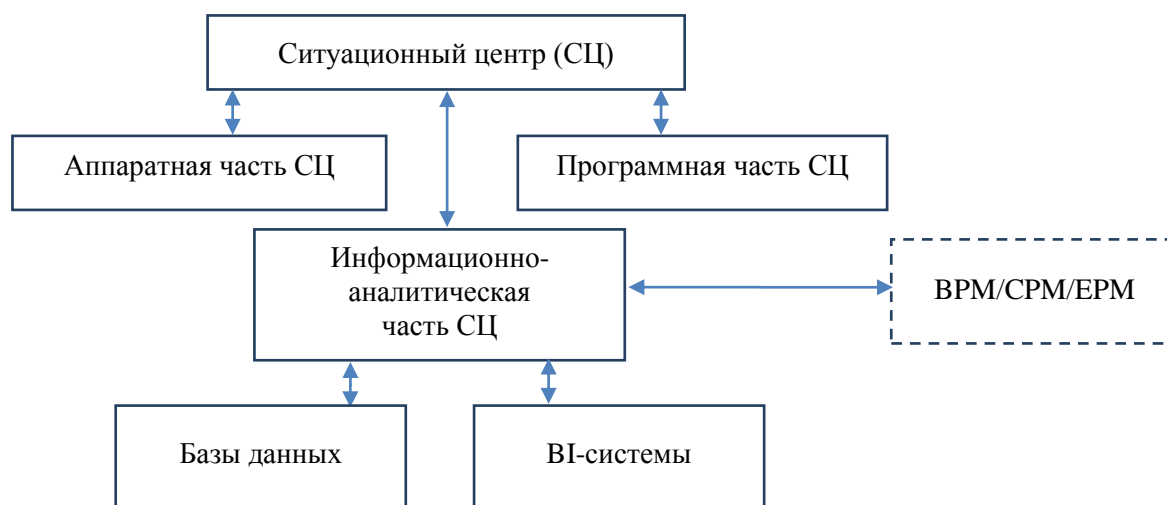


Рис.1. Пример ИАС в структуре ситуационного центра

Аппаратная часть СЦ может включать оборудования для отображения информации, средства аудио- и видеоконференцсвязи, компьютерные системы хранения и обработки информации, системы управления [6; 10]. Программная часть СЦ может содержать служебное программное обеспечение (ПО), ПО для обработки информации и геоинформационные системы (ГИС). Информационно-аналитическая часть СЦ может содержать системы баз данных и информационно-аналитические системы различных назначений.

Для всестороннего и оперативного анализа процессов учреждений образования компании разработчики программных продуктов предлагают различные программные и программно-аппаратные решения, обладающее гибкими возможностями настройки. Интерфейсы предлагаемых программных продуктов проработаны и интуитивно понятны пользователям.

В таблице 2 представлены основные функциональные возможности некоторых информационно-аналитических систем [9; 5].

Таблица 2

Наименование BI-платформы	Производитель программного обеспечения	Некоторые возможности решения
Contour BI	Contour Components	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OLAP;</li> <li>• интегрированный ГИС;</li> <li>• мультиплатформенность;</li> <li>• приложения для мобильных телефонов и планшетов.</li> </ul>
Prognoz Platform	АО «Прогноз», Компания «Форсайт»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование отчетов;</li> <li>• аналитическая панель;</li> <li>• аналитические запросы;</li> <li>• анализ временных рядов;</li> </ul>

Наименование BI-платформы	Производитель программного обеспечения	Некоторые возможности решения
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• моделирование и прогнозирование.</li> </ul>
Deductor	ООО «Аналитические технологии»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Интеграция, консолидация данных из различных источников;</li> <li>• визуальная настройка извлечения, трансформации и загрузки данных в хранилище с возможностью очистки;</li> <li>• включенный OLAP-модуль;</li> <li>• возможность статистического анализа данных.</li> </ul>
1С: Консолидация 8	1С	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Бюджетирование и управленческая отчетность;</li> <li>• Бизнес анализ;</li> <li>• Автоматизация процессов стратегического управления в соответствии с концепцией Balanced Scorecard;</li> <li>• Автоматизация процессов центрального контроля над платежами.</li> </ul>
Корпоративный менеджмент	«ИНТАЛЕВ» – международная группа компаний, специализирующаяся на разработке и внедрении современных информационных систем управления предприятием, повышении эффективности ведения бизнеса.	Методология управления и механизмы моделирования бизнес-процессов позволяют интегрировать в единую системы: стратегическое планирование и KPI, финансы, контроль продаж.

Итак, информационно-аналитические системы являются тем классом информационных систем, позволяющим обработать, превратить данные корпоративных информационных систем и данные из внешних источников в полезную информацию и знания, которые используются в управлении и на основе которых можно принимать решения.

Однако информационно-аналитические системы непосредственно не занимаются сбором данных об исследуемых объектах. Необходимые данные можно получить в том числе с помощью геоинформационных систем. Интеграция геоинформационных и информационно-аналитических систем позволит проводить кластеризацию полученных данных по группам и выявлять тенденции их изменений с последующим оперативным получением необходимой информации для принятия решений [11].

Подобные системы направлены на систематизацию разрозненных данных учреждений образования, анализ успеваемости в разрезе различных аналитик, план-факт анализ по проведению занятий, а также глубокий анализ статистических данных с целью принятия решений на их основе, что, несомненно, способствует повышению качества управления образованием.

### *Литература*

1. 1С: Университет ПРОФ [Электронный ресурс] // Отраслевые и специализированные решения: [сайт]. URL: <http://solutions.1c.ru/catalog/edu-dep/features> (дата обращения: 27.08.2017).
2. Анализ показателей в сфере образования [Электронный ресурс] // BI Expert: [сайт]. URL: [http://www.biexpert.ru/video/Analiz\\_pokazatelei\\_v\\_sfere\\_obrazovaniija](http://www.biexpert.ru/video/Analiz_pokazatelei_v_sfere_obrazovaniija) (дата обращения: 27.08.2017).
3. Веб-сайт «1С-Парус» [Электронный ресурс] // Веб-сайт «1С-Парус»: [сайт]. URL: <https://rarus.ru/1c-education/#tab-solutions-link> (дата обращения: 27.08.2017).
4. Высшее образование и научные исследования [Электронный ресурс] // SAP: [сайт]. URL: <https://www.sap.com/cis/industries/higher-education-research.html> (дата обращения: 27.08.2017).
5. Инталев: Корпоративный менеджмент [Электронный ресурс] // Intalev: [сайт]. URL: <http://www.intalev.ru/products/km/> (дата обращения: 27.08.2017).
6. Исаев Д.В. Комплексный мониторинг развития сети федеральных университетов // Материалы конференции «Формирование сети федеральных университетов: ключевые подходы и принципы. М., 2008.
7. Исаев Д.В. Применение BI-систем для мониторинга развития сети федеральных университетов // Бизнес-информатика. 2009. №1.
8. Образование [Электронный ресурс] // BI Expert: [сайт]. URL: <http://www.biexpert.ru/industry/obrazovanie> (дата обращения: 27.08.2017).
9. Управление муниципальным образованием [Электронный ресурс] // Prognoz: [сайт]. URL: <http://www.prognoz.ru/products/government/local/city-management> (дата обращения: 27.08.2017).
10. Филиппович А.Ю. Ситуационные центры: определения, структура и классификация [Электронный ресурс] // Научно-образовательный кластер CLAIM: [сайт]. URL: [http://it-claim.ru/Library/Articles/publications\\_Philippovich\\_Andrew/sit\\_centres/sit\\_centres.htm](http://it-claim.ru/Library/Articles/publications_Philippovich_Andrew/sit_centres/sit_centres.htm) (дата обращения: 27.08.2017).

11. Шихнабиева Т.Ш. Использование ГИС-технологий в управлении образованием // Мониторинг. Наука и технологии. 2017. №3. С. 61-64.
12. Щербаков В.В., Мерзляк А.В., Коскур-Оглы Е.О. Автоматизация бизнес-процессов в логистике: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016.
13. Alan R. Simon. Data Warehousing and Business Intelligence for e-Commerce. 2010.
14. Deductor Academic [Электронный ресурс] // Basegroup: [сайт]. URL: <https://basegroup.ru/deductor/description> (дата обращения: 27.08.2017).

***Shixnabieva Tamara Shixgasanovna,***  
*The Federal State Budget Scientific Institution*  
*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,*  
*the Chief scientific researcher, Doctor of Pedagogics, Assistant professor,*  
*shetoma@mail.ru*

***Brezhnev Aleksej Viktorovich,***  
*The Plekhanov Russian University of Economics,*  
*the Associate professor of the Chair, Candidate of Technics, Assistant professor,*  
*brezhnev.av@rea.ru*

**ABOUT ONE OF VARIANTS OF DEVELOPMENT  
OF THE SYSTEM OF IMPROVEMENT OF QUALITY  
OF MANAGEMENT OF EDUCATION**

***Annotation***

*In article the possibilities of application of the automated information-analytical systems for effective solution of tasks in the field of education are considered.*

***Keywords:***

*management of education; automation of processes; information-analytical systems; Business Intelligence; quality of management.*



*Аксенова Софья Станиславовна,  
Музыкальное училище имени Гнесиных  
Российской академии музыки имени Гнесиных, преподаватель,  
aksenova\_sofia@mail.ru*

## **О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ВОКАЛУ**

### **Аннотация**

*В статье рассматриваются некоторые аспекты эмпирических исследований, посвященных модификации профессиональной деятельности педагога по вокалу, проведенных на базе различных образовательных организаций в России и за рубежом.*

### **Ключевые слова:**

*онлайн обучение; обучение и повышение квалификации педагога по вокалу; информационная образовательная среда; подготовка и повышение квалификации педагогов по вокалу; информационные и коммуникационные технологии; неформальное образование; диалогическая модель Фрейре.*

Изменения профессиональной среды будущих вокалистов, модифицирующих требований к подготовке педагогов и развитию компетентности в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применимые для подготовки и повышения квалификации педагогов по вокалу «adult learners» (J. De Gagne, K. Walters, 2009) [16], рассматриваются в трудах зарубежных исследователей (Savery J.R., 2005, R.E. West, G. Waddoups, C.R. Graham, 2007; M. Dipietro, 2010; M. Belair, 2012) [26; 27; 17; 10]. Информационная образовательная среда («online learning environment (OLE)») в системе дополнительного музыкального образования, в частности при подготовке педагога по вокалу, требует адаптивности [9] и формирования («special set of teaching skills») специальной квалификации педагога, так как современный подход к обучению вокалу интегрирует ключевые характеристики, которые ведущий педагог («master instructor») задействует при обеспечении качества подготовки [4] в системе повышения квалификации самих педагогов в условиях информатизации образования, в том числе дополнительного (И.В. Роберт, 2012, 2005, 2008; И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова, 2008) [6; 7; 8].

«Экспериментальное исследование часто начинается с того, что мы формулируем ценности и задаем себе вопрос, придерживаемся ли мы их» [22]. Некоторые ценности, которые значимы для формирования личности педагога по вокалу (и педагогов, обучающихся преподавателей), не всегда сохраняются при музыкальных контактах, в результате чего мы сталкиваемся с «жизненными противоречиями» (J. Whitehead, 1989) [28].

Вопросы применения ИКТ в профессиональной деятельности педагога по вокалу рассматриваются в последние годы в различных аспектах как российскими, так и зарубежными исследователями.

В исследовании, проведенном на базе начальной государственной школы в Альбасете (Испания) и посвященном влиянию индивидуальной программы музыкального образования на базе ИКТ на компетенции и оценки учащихся начальной музыкальной школы (J.R. Hernández-Bravo, M.C. Cardona-Moltó, J.A. Hernández-Bravo, 2016) [20], выявлено, что участники со средне- и высокоразвитыми музыкальными способностями обладали гораздо более совершенными навыками аудирования, голосового выражения, игры на инструментах, а также обладали музыкальным языком, гуманитарными и культурными знаниями, приобретенными при освоении программы обучения вокалу на основе ИКТ, по сравнению с обычной программой музыкальных способностей студентов (слабо-, средне- и высокоразвитые). В то же время ученики со слаборазвитыми способностями извлекали большую пользу из обычной программы, что позволило сделать вывод: учащиеся по-разному реагируют на два типа интервенции (в исследовании приняло участие 90 учащихся 5 и 6 классов). В работе сделан вывод относительно того, как полученные результаты можно лучшим образом адаптировать для обучения различных типов студентов.

Так, в современных исследованиях (F. Berthaut, M. Hachet, 2016) [11], посвященных анализу концепций иммерсивной медиареальности в контексте методического сопровождения подготовки педагогов в части пространственных интерфейсов и интерактивной 3D-среды для иммерсивных музыкальных выступлений, иммерсивное воспроизведение и пространственные интерфейсы рассматриваются как темы, слабо изученные в областях, ориентированные на развитие креативности и усиление эмоционального опыта. Ряд работ (C. Cadoz, 1999; F. Berthaut, D.M. Plasencia, M. Hachet, S. Subramanian) [15; 16] посвящен модификации ИКТ, расширению границ создания музыкальных произведений, а также опыту проведения выступлений в цифровом формате, где цель заключается в интеграции звука и интерактивной 3D-графики, с которой могут работать музыканты, вокалисты и которую могут наблюдать зрители.

Что касается непосредственно модификации образовательного процесса и его методического сопровождения в условиях развития ИКТ, то в работах, посвященных оценке мастерства обучающихся (K. Ikeda, T. Naga, M. Kayama, K. Itoh, M. Yatsuka, Y. Higashibara, 2015) [21], обоснована разработка поддерживающей системы по обучению вокалу на основе визуализации акустических свойств певческого голоса обучаемого, а также методы оценки уровня певческого мастерства обучаемого, используя данную систему. В результате проведенного исследования выявлена высокая схожесть результатов подготовки по обеим методикам и не выявлена разница между владением певческим голосом обучающихся, которые использовали поддерживающую систему по обучению вокалу на основе визуализации акустических свойств певческого голоса обучаемого и обучающихся, которые слушали исполнение профессиональным вокалистом – «живым голосом».

В исследовании, посвященном обучению преподавателей музыки и неформальному образованию в концепции диалогической модели Фрейре [18] (P. Freire, 1974) на примере программ дистанционного образования (Бразилия) (F.M. Narita, 2014) [24] отмечается, что специфика обучения состоит из трех областей, на которых был сделан акцент в ходе подготовки преподавателей, а именно: область практического музыкального мастерства, область их полномочий и теоретических знаний и область их отношений с музыкальным миром учеников. Эти области были выделены в результате поиска диалогических отношений между учителями и учениками. В исследовании сделана попытка усовершенствовать практическую работу и привести ее в соответствии с ценностями, которые необходимы для процесса профессионального самосовершенствования. Неформальная модель обучения, применимая в профессиональной деятельности педагога по вокалу, (L. Green, 2008) [19], мотивирует заложенными в ней методиками преподавания музыки, вокала и той позицией, которую в ней предлагается играть учителю и ученику (Т.В. Burlin Sr., 2015., R. Wright, 2016, С.Л. Carroll, 2017) [12; 29; 14]. В последних исследованиях (F.M. Narita, 2014) [24] представлены результаты экспериментального исследовательского проекта, в рамках которого модель «Грин» была интегрирована в смешанную модель дистанционной программы подготовки преподавателей в Бразилии. В первой части исследования (2011-2012 гг.) восьминедельный модуль на основе методики «Грин» был реализован три раза; в нем участвовало 73 преподавателя-практиканта и 20 педагогов. Во второй части исследования (2015 г.) модуль продлили до 16 недель; в нем участвовало 52 преподавателя-практиканта и 11 педагогов. В ходе применения методики «Грин» были изучены изменения в практике преподавания, а также ее влияние на деятельность и процесс обучения участников модуля. При анализе видеоматериалов и аналитических текстов по итогам занятий, связанных с ролью учителя, была применена теория Фрейре, что позволило концептуализировать теоретическую модель для интерпретации процесса обучения музыке. На базе этой модели были разработаны девять педагогических методов: «иллюзорная свобода» («illusory freedom»), «немузыкальный диалог» («non-musical dialogue») и «исходная транзитивность» («initial transitivity»); методы, демонстрирующие отсутствие диалога: «банковская модель» («banking»), «принцип невмешательства» («laissez-faire») и «отчуждающее музыкальное мастерство» («alienating musicianship»); методы «коллаж» («collage») и «настройка» («tuning») представляют собой гибридные формы, соединяющие разные методы. В то время как при применении первых методов педагоги больше ориентировались на выполнение заданий, в последних они меняли подход в зависимости от потребности учеников. Наконец, интегративный метод – «освобождающее» («liberating») обучение музыке достигается путем активации всех трех областей (раскрытых ранее по тексту). В исследовании делается вывод о том, что применение в обучении диалогической модели позволяет добиться более персонифицированного выбора методики преподавания, что позволяет «настроить» действия педагога под образовательные ценности обучающегося.

Несмотря на то что ИКТ в музыкальной среде открыли принципиально новый этап технического воспроизводства музыкальной продукции: в нотопечатании, в жанрах прикладной музыки, в средствах звукозаписи, в качественных возможностях звуковоспроизводящей аппаратуры, в театрально-концертной деятельности, в звуковом дизайне и трансляции музыки, тем не менее существующий анализ научных работ и педагогической практики позволил сделать вывод о недостаточном применении средств ИКТ при организации педагогического процесса – обширный дидактический потенциал ИКТ не используется педагогами по вокалу в своей профессиональной деятельности. Анализ применения средств информационных и коммуникационных технологий в работе современного преподавателя вокальных дисциплин, позволил отметить, что, основываясь на уже сложившемся уровне владения детьми, подростками и юношеством индивидуальными «гаджетами» электронного типа в повседневной жизни на бытовом уровне, преподаватель уже не может не учитывать данный факт и в образовательном процессе на профессиональном уровне, особенно в специфических аспектах деятельности педагога-вокалиста. Следовательно, необходима разработка действенной программы применения ИКТ в процессе обучения вокально-певческим дисциплинам в системе дополнительного образования в детских музыкальных школах (ДМШ) и детских школах искусств (ДШИ), а также на ее основе и самой «Программы повышения квалификации педагогов вокала в системе дополнительного образования в ДШИ и ДМШ на основе компетентности в области ИКТ».

Анализ практики внедрения ИКТ в музыкально-педагогический процесс, в том числе и при формировании певческих навыков (в процессе преподавания вокала), позволил выявить основные направления развития педагогических технологий:

1) внедрение электронных образовательных ресурсов, позволяющих обеспечить свободный доступ к базе данных вокально-образовательной среды, в которой любое понятие либо применяемый в контексте изучаемой темы термин ассоциируется с мультимедийными образами (текстами, картинками, звуками);

2) создание Web-портфолио учеников (работа на занятиях, самостоятельная работа, работа в проектах, на конкурсах);

3) применение социальных медиа для расширения взаимодействия между участниками музыкально-вокальной образовательной среды посредством размещения аудио- и видеозаписей с комментариями;

4) организация международных проектов между учениками по созданию совместных музыкальных композиций в режиме реального времени (межконтинентальная интеграция музыкальных культур);

5) модификация композиторской, аранжировочной и звукорежиссерской деятельности учащихся с помощью оптимального, соответствующего педагогическим задачам программного обеспечения [1; 2].

Анализ существующей педагогической практики в процессе опытно-экспериментальной работы позволил выявить недостаточный объем

применения ИКТ при формировании певческих навыков учащихся. Констатирующий эксперимент проводился на базе курсов повышения квалификации ФГОУ ВПО «Российской академии музыки им. Гнесиных» в 2014-2015 годах. Методом анкетирования и опроса выявлялась готовность со стороны педагогов по вокалу расширить применение ИКТ в процессе формирования певческих навыков учащихся; в эксперименте приняло участие 237 человек [2].

Среди слушателей курсов повышения квалификации проводился опрос относительно целей применения ИКТ в процессе формирования певческих навыков (см. рисунок 1):

- для отработки навыков между учениками – 15%;
- для коллегиальных проектов между преподавателями – 19%;
- оперативный обмен информацией – 24%;
- структурированное хранение информации, портфолио – 23%;
- не применяют в настоящее время – 49%;
- не планируют применять – 25%.



*Рис. 1. Результаты опроса слушателей курсов повышения квалификации относительно целей применения ИКТ в процессе формирования певческих навыков*

Далее проводился опрос относительно причин, сдерживающих со стороны педагога внедрение ИКТ в музыкально-педагогический процесс:

- недооценкой художественных возможностей цифрового инструментария – 87%;
- нет материально-технической базы для внедрения технологий – 64%;
- негативное отношение к процессу внедрения ИКТ – 56%;
- недостаток доверия со стороны коллег – 47%;
- нет навыков пользователя – 35%;
- нет понимания перспективы внедрения – 36%.



*Рис. 2. Результаты анкетирования слушателей системы повышения квалификации*

Анализ проблемы преемственности традиции в процессе обучения вокалу позволил рассмотреть ее в контексте фактора, сдерживающего внедрение ИКТ со стороны педагога в процессе формирования певческих навыков. Возникает вопрос перевода конфликта «новой» и «старой» школ в конструктивный диалог, развиваемый и поддерживаемый посредством внедрения в образовательный процесс современных педагогических технологий проектирования музыкально-образовательной среды. Анализ существующей педагогической практики позволил сделать вывод о том, что не возникает противоречий ни в «наследовании положительных сторон традиций различных вокальных школ в организации процесса обучения певца, ни в усвоении определенных вокально-педагогических принципов педагогов прошлого», где новые информационные и коммуникационные технологии и способствуют совершенствованию современной системы формирования певческих навыков и повышения качества исполнительского мастерства учащихся.

### *Литература*

1. Аксенова С.С. Информационные коммуникационные технологии в музыкальном образовании как средство повышения качества педагогического процесса (на примере подготовки педагогов по вокалу) // Ученые записки ИУО РАО. 2016. Вып. 4(60). С. 12-14.

2. Аксенова С.С. Разработка программы повышения квалификации педагогов по вокалу ДМШ и ДШИ // Инновации и инвестиции. 2014. №5. С. 289-291.

3. Дальская В.А. Метод визуального моделирования на уроке вокала в междисциплинарном аспекте // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. №5-3. С. 44-47.

4. Неустроев С.С., Федорчук Ю.М., Полянинова Ю.В. Управление качеством общего образования и проблемы оценки его результативности // Человек и образование. 2017. №2(51). С. 4-8.

5. Пуденко Т.И., Потемкина Т.В., Миндзаева Э.В. Развитие региональных систем оценки качества образования: концептуальные идеи обновления // Управление образованием: теория и практика. 2016. Вып. 1(21). С. 24-37.

6. Роберт И.В. и др. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Дрофа, 2008. 312 с.

7. Роберт И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания // Человек и образование. 2012. №1. С. 14-18.

8. Роберт И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. №5. С. 106-114.

9. Шихнабиева Т.Ш. Адаптивные семантические модели автоматизированного контроля знаний // Педагогическое образование в России. 2016. №7. С. 14-19.

10. Belair M. The investigation of virtual school communications // TechTrends. 2012. Vol. 56. №4. Pp. 26-33.

11. Berthaut F., Hachet M. Spatial Interfaces and Interactive 3D Environments for Immersive Musical Performances // IEEE computer graphics and applications. 2016. Vol. 36. №5. Pp. 82-87.

12. Burlin Sr. T.B. High school contemporary a cappella: A descriptive phenomenology. University of North Texas, 2015.

13. Cabedo Mas A., Narita F. Music education and the construction of musical knowledge in Spain and Brazil. 2011.

14. Carroll C.L. Playing the Field: An Australian Case Study of Student Popular Musicians' Informal Learning in Senior Secondary Classroom Music Education. 2017.

15. Claude Cadoz. Les nouveaux gestes de la musique, chapter Musique, geste, technologie, Editions Parenthèses, 1999. Pp. 47-92.

16. De Gagne J., Walters K. Online teaching experience: A qualitative metasynthesis (QMS) // Journal of Online Learning and Teaching. 2009. Vol. 5. №4. 577 p.

17. Dipietro M. Virtual school pedagogy: The instructional practices of K-12 virtual school teachers // Journal of Educational Computing Research. 2010. Vol. 42. №3. Pp. 327-354.

18. Freire P. Conscientisation // CrossCurrents. 1974. Vol. 24. №1. Pp. 23-31.

19. Green L. Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME

Conference 2007 // Music Education Research. Exeter, UK, 2008. Vol. 10. №2. Pp. 177-192.

20. Hernández-Bravo J.R., Cardona-Moltó M.C., Hernández-Bravo J.A. The effects of an individualised ICT-based music education programme on primary school students' musical competence and grades // Music Education Research. 2016. Vol. 18. №2. Pp. 176-194.

21. Ikeda K. et al. The Mastery Evaluation Using Singing Learning Support System based on the Visualization of Acoustic Features of Learners' Singing Voice // E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. – Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2015. Pp. 1981-1985.

22. McNiff J., Whitehead J. All you need to know about action research. Sage Publications, 2011.

23. Narita F.M. Informal learning in action: the domains of music teaching and their pedagogic modes // Music Education Research. 2017. Vol. 19. №1. Pp. 29-41.

24. Narita F. Music, informal learning, and the distance education of teachers in Brazil: a self-study action research project in search of conscientization. Institute of Education, University of London, 2014.

25. Narita F.M., Green L. Informal learning as a catalyst for social justice in music education // The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. 2015. Pp. 302.

26. Savery J.R. BE VOCAL: Characteristics of successful online instructors // Journal of Interactive Online Learning. 2005. Vol. 4. №2. Pp. 141-152.

27. West R.E., Waddoups G., Graham C.R. Understanding the experiences of instructors as they adopt a course management system // Educational Technology Research and Development. 2007. Vol. 55. №1. Pp. 1-26.

28. Whitehead J. Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?' // Cambridge journal of Education. 1989. Vol. 19. №1. Pp. 41-52.

29. Wright R. Informal Learning in General Music Education // Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints. 2016.



*Aksenova Sof'ya Stanislavovna,*  
*The Gnnessin School of Music of The Gnnessin Russian Academy of Music,*  
*the Teacher, aksenova\_sofia@mail.ru*

**ABOUT THE PEDAGOGICAL RESEARCH  
OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION  
TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES  
OF VOCAL COACH**

***Annotation***

*The article discusses some aspects of the empirical studies devoted to the modification of the professional activities of vocal coach, performed on the basis of various educational organizations in Russia and abroad.*

***Keywords:***

*online learning environment; training and retraining of teachers of singing; educational information environment; the preparation and professional development of teachers in singing; information and communication technology; informal education; dialogic model of Freire.*

## **ПОДГОТОВКА** **УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ** **ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Бахтин Максим Борисович,***

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт управления образованием Российской академии образования»,  
заместитель директора по развитию, кандидат социологических наук,  
fgbni.iuo.rao@gmail.com*

***Довбыш Светлана Евгеньевна,***

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт управления образованием Российской академии образования»,  
ведущий научный сотрудник, fgbni.iuo.rao@gmail.com*

***Аринушкина Анна Александровна,***

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт управления образованием Российской академии образования»,  
главный научный сотрудник, доктор педагогических наук,  
fgbni.iuo.rao@gmail.com*

***Молчанова Валерия Сергеевна,***

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт управления образованием Российской академии образования»,  
научный сотрудник, fgbni.iuo.rao@gmail.com*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

#### ***Аннотация***

*В статье рассматриваются вопросы организации процесса повышения квалификации, оценки его качества, выявлены подходы к обучению управленческих работников, осуществляющих организационно-управленческую деятельность по созданию специальных условий для получения образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, которые реализуют адаптированные общеобразовательные программы.*

#### ***Ключевые слова:***

*управление образованием; повышение квалификации; инклюзивное образование; качество образовательного процесса.*

---

\*Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Нормативно-правовое регулирование отношений в сфере образования и отраслевая регистрация произведений науки»

Современный этап развития Российского государства и общества характеризуется пристальным вниманием к процессам, обеспечивающим создание правовых, экономических, образовательных и прочих условий для активного включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальное взаимодействие. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» предусматривают государственную гарантию прав на образование детей с ограниченными возможностями здоровья [7; 6]. В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья наблюдается увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся и воспитывающихся в условиях совместного обучения. Данная социально-образовательная ситуация актуализирует необходимость системной подготовки управленческих работников образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы, в части повышения уровня сформированности компетенций по вопросам реализации законодательства Российской Федерации об образовании, учитывающих особенности получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (далее – обучающиеся с ОВЗ), а также учитывающих модификацию и структурирование подходов при апробации программ повышения квалификации для управленческих работников образовательных организаций при организации инклюзивного образования.

Сферой применения сформированных компетенций по итогам обучения является организационно-управленческая деятельность по созданию специальных условий для получения образования обучающимся с ОВЗ в образовательных организациях, реализующих адаптированные общеобразовательные программы как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, которые осуществляют образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам.

Вопросы развития инклюзивного образования рассматривались как с позиций формирования общего подхода к построению методологической модели развития инклюзивной практики и моделирования инклюзивных процессов в образовательных системах (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина, 2011) [11], исследованы механизмы процесса взаимодействия человека и среды в качестве основы формирования инклюзивного пространства (В.А. Болотов, 2014) [2], особо остро стоят вопросы социальной адаптации и реабилитации как основы системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, 2009) [3] и готовности педагогов к организации инклюзивного образования (С.В., Алехина М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, 2011) [1]. В этом контексте особую значимость приобретают подходы к организации процесса электронного обучения (С.С. Неустроев, 2017) [4] и требований к его качеству (С.С. Неустроев, Ю.М. Федорчук, Ю.В. Полянинова, 2017) [5]. Зарубежные исследователи, рассматривая

социальный контекст инклюзивного образования (P. Mittler, 2012) [14], определяют прогностические направления его развития и степень вовлеченности школ в процесс интеграции и разработки плана развития инклюзивных программ (Т. Booth, М. Ainscow) [12], выявляя принципы мониторинга и ассесмента в части академических достижений (J. Salvia, J. Ysseldyke, S. Witmer, 2012) [15] и необходимость применения доказательных образовательных стратегий (D. Mitchell, 2014) [13].

В рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [8] по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации осуществлялось на базе ФГБНУ «ИУО РАО» повышение уровня профессиональной компетенции управленческих работников образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы, по вопросам применения законодательства РФ об образовании, в том числе специальных положений, которые определяют особенности получения образования детьми с ограниченными возможностями.

В ходе выполнения работ были получены следующие результаты:

1. На основании апробации программы повышения квалификации «Вопросы реализации законодательства Российской Федерации об образовании, учитывающие особенности получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья» [10] разработаны методические рекомендации по организации обучения управленческих работников образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы в соответствии с Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. №1598) [9]. Методические рекомендации имеют отраслевое применение и содержат единые подходы к построению программ повышения квалификации для управленческих работников, реализующих адаптированные образовательные программы. Ключевые подходы, описанные в методических рекомендациях, следующие: компетентностный подход (в процессе обучения совершенствуются профессиональные компетенции, связанные с руководством образовательной деятельностью обучающихся с ОВЗ в части организации разработки и утверждения локальных нормативных актов по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ; организации и управления процессом отбора средств обучения и воспитания и т.д.); модульность при построении программы повышения квалификации, позволяет формировать различные варианты программ с учетом запросов заказчиков и специфики территории, комбинируя инвариантный и вариативные модули; существенными при построении программы повышения квалификации являются учет региональных аспектов реализации инклюзивного образования и консультационная поддержка реализации программы, что позволяет уделить внимание различению полномочий федеральных, региональных и муниципальных органов управления образованием; рассмотреть права образовательной организации и в связи с этим полномочия ее руководителя, а

также, привлекать местные педагогические практики и специалистов муниципальных органов управления образованием к диссеминации опыта и к экспертному консультированию.

2. В 2017 году проведено повышение квалификации управленческих работников образовательных организаций, которые реализуют адаптированные общеобразовательные программы в соответствии с Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и с ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в очной форме, объем – 72 часа, 760 человек в четырех федеральных округах: Северо-Кавказском, Приволжском, Центральном, Северо-Западном). Лекторами в рамках программы выступили авторитетные специалисты в области подготовки и повышения компетентности управленческих работников образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы. Согласно анализу формы обратной связи слушателей, по таким критериям, как «полезность», «применимость», «соответствие профессиональным потребностям», «доступность материала», подавляющее большинство респондентов во всех городах удовлетворены прослушанным курсом. В качестве наиболее информативных материалов респонденты Москвы, Санкт-Петербурга и Нижнего Новгорода отмечают информацию по нормативным аспектам системы образования РФ, по формам получения образования и формам обучения обучающихся с ОВЗ и по особенностям реализации права на образование обучающимися с ОВЗ. В Ставрополе отмечена информативность материалов по теме организации и осуществления деятельности по разработке и принятию локальных актов в организации, реализующей адаптированные образовательные программы. Таким образом, анализ ответов респондентов свидетельствует о том, что реализованная программа повышения квалификации выстроена адекватно проблематике и удовлетворяет потребностям слушателей.

В рамках реализации программы повышения квалификации были разработаны методические рекомендации по организации обучения управленческих работников образовательных организаций, которые реализуют адаптированные общеобразовательные программы в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и с ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (не менее 2 п.л.), включающие: а) описание разработанных подходов к проведению подготовки управленческих работников образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и с ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; б) материалы оценки входных компетенций слушателей (250 тестовых заданий); в) комплекты материалов по организации обучения, включая модельное расписание занятий, требования к условиям реализации образовательных программ, в том числе кадровым, материально-техническим и иным условиям; г) перечень нормативных правовых актов, используемых в рамках обучения; д) рекомендации по организации и проведению итоговой аттестации слушателей; ж) формы сбора мнений слушателей по результатам обучения.

По окончании курсов для слушателей программы в Северо-Кавказском, Центральном, Приволжском, Северо-Западном федеральных округах была проведена итоговая аттестация (см. таблицу 1).

В процессе прохождения курсов повышения квалификации слушателям во всех округах было предложено заполнить анкету сбора мнений слушателей по результатам обучения в Северо-Кавказском, Центральном, Приволжском, Северо-Западном федеральных округах (см. таблицы 2-10), в которых оценивались степень соответствия содержания обучающего курса профессиональным потребностям респондентов (см. таблицу 2) и применимость полученных знаний на практике (см. таблицу 4). Со стороны респондентов была проведена оценка моделей по критериям: «применимость» и «полезность» (см. таблицы 5-6), восприятие теоретического материала (см. таблицу 7) и достаточность примеров из практического опыта (см. таблицу 8); выделены наиболее содержательные компоненты (см. таблицу 9) и рекомендации со стороны респондентов относительно дальнейшего расширения содержания курсов повышения квалификации (см. таблицу 10).

Таблица 1

*Сравнительный анализ по регионам*

Регион	Численность
Москва	126
Нижний Новгород	168
Санкт-Петербург	117
Ставрополь	42

Таблица 2

*Содержание обучающего курса соответствует моим профессиональным потребностям (%)*

Варианты ответа	Москва	Нижний Новгород	Санкт-Петербург	Ставрополь
полностью согласен	38,4	66,3	65,8	73,8
частично согласен	52,0	31,9	29,9	19,0
сомневаюсь	2,4	0,0	0,9	2,4
частично не согласен	5,6	1,8	0,9	2,4
полностью не согласен	1,6	0,0	2,6	2,4

Таблица 3

*Обучающий курс оказался профессионально полезным (%)*

Варианты ответа	Москва	Нижний Новгород	Санкт-Петербург	Ставрополь
полностью согласен	47,2	77,7	71,8	71,4
частично согласен	45,6	21,7	23,9	23,8
сомневаюсь	0,8	0,6	0,9	0,0
частично не согласен	5,6	0,0	2,6	2,4
полностью не согласен	0,8	0,0	0,9	2,4

Таблица 4

*Знания, полученные в процессе прохождения курса,  
можно применять на практике (%)*

<b>Варианты ответа</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
полностью согласен	48,8	72,9	77,8	73,8
частично согласен	45,6	25,9	21,4	19,0
сомневаюсь	2,4	0,6	0,0	2,4
частично не согласен	3,2	0,6	0,0	0,0
полностью не согласен	0,0	0,0	0,0	2,4

Таблица 5

*Оценка модулей по критериям «полезность» и «применимость» (%)  
Средние значения оценок модулей по критерию «полезность»*

<b>Модули</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
Модуль 1	4,7	4,8	4,8	4,5
Модуль 2	4,2	4,7	4,6	4,3
Модуль 3	3,6	4,7	4,7	4,1
Модуль 4	4,3	4,7	4,6	4,4

Таблица 6

*Оценка модулей по критериям «полезность» и «применимость» (%)  
Средние значения оценок модулей по критерию «применимость»*

<b>Модули</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
Модуль 1	4,5	4,7	4,7	4,4
Модуль 2	4,1	4,6	4,4	4,1
Модуль 3	3,5	4,6	4,7	4,0
Модуль 4	4,1	4,7	4,5	4,1

Таблица 7

*Воспринимать теоретический материал было (%)*

<b>Варианты ответа</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
легко	69,7	81,3	86,3	73,8
нейтрально	30,3	16,9	12,8	19,0
очень сложно	0,0	1,8	0,9	4,8

Таблица 8

*Примеров из практического опыта, использованных в данном курсе,  
вам показалось (%)*

<b>Варианты ответа</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
избыточно	1,6	3,0	2,6	0,0
достаточно	84,6	84,4	92,3	64,3
недостаточно	13,8	12,6	5,1	31,0

Таблица 9

*Наиболее информативными для Вас были материалы по вопросам (%)*

<b>Варианты ответа</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
Нормативный аспект системы образования РФ	63,3	50,0	72,2	37,8
Особенности реализации права на образование обучающимися с ОВЗ	34,2	35,6	47,8	27,0
Формы получения образования и формы обучения обучающихся с ОВЗ	43,3	32,5	39,1	37,8
Особенности приема на обучения, проведения промежуточной и итоговой аттестации обучающегося с ОВЗ	21,7	27,5	19,1	27,0
Права и меры социальной поддержки обучающихся с ОВЗ	16,7	25,6	16,5	18,9
Правовой статус организации, осуществляющей образовательную деятельность и реализующей адаптированные образовательные программы	9,2	14,4	6,1	16,2
Правовой статус педагогических работников в сфере образования обучающегося с ОВЗ	6,7	17,5	8,7	8,1
Требования к уставу образовательной организации, реализующей адаптированные образовательные программы	10,8	18,8	7,0	29,7
Организация и осуществление деятельности по разработке и принятию локальных актов в организации, реализующей адаптированные образовательные программы	15,8	15,0	27,8	35,1



<b>Варианты ответа</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
Нормативно-правовое обеспечение разработки и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО) и адаптированных основных общеобразовательных программ с легкой умственной отсталостью (АООП УО)	21,7	27,5	20,9	27,0

Таблица 10

*В будущем при прохождении аналогичных курсов  
Вам было бы важно получить новые знания в области (%)*

<b>Варианты ответа</b>	<b>Москва</b>	<b>Нижний Новгород</b>	<b>Санкт-Петербург</b>	<b>Ставрополь</b>
Произошедших изменений правового регулирования сферы образования в части регламентации вопросов получения образования обучающимися с ОВЗ	43,2	48,1	53,1	51,3
Особенностей правового регулирования получения образования обучающимися с ОВЗ в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы	40,7	38,8	43,4	41,0
Необходимых компетенций для осуществления педагогической и управленческой деятельности в сфере образования обучающихся с ОВЗ, основанной на соблюдении действующего законодательства РФ	68,6	61,3	49,6	56,4

Было проанализировано 546 высказываний по всем регионам. На вопрос анкеты «Укажите, что бы Вам хотелось изменить в этом курсе. Ваши пожелания» около 40% респондентов указали, что курсы должны носить более практический характер: включать реальные примеры из практики ведущих школ России, обсуждение конкретных случаев, приглашение практикующих специалистов, обсуждение методик по работе с детьми и особенностей их применения и т.д.

В других комментариях зафиксирована необходимость усиления части, связанной с детьми с ОВЗ: увеличение количества материала о дошкольниках с ОВЗ, о работе с инклюзивными группами. Указывается необходимость проведения круглых столов по обмену опытом, предлагается включить в программу курса раздел по внедрению ФГОС по регионам. Помимо этого, были упомянуты пожелания сделать материалы курсов общедоступными для возможности самостоятельной работы с ними: размещение раздаточного материала на сайте, предоставление документов, о которых говорилось на занятиях. Также зафиксированы пожелания более внимательно подходить к выбору целевой аудитории курсов, в частности организовывать отдельные модули для сотрудников коррекционных и общеобразовательных школ.

Выводы относительно результатов мониторинга качества процесса повышения квалификации управленческих работников, которые осуществляют организационно-управленческую деятельность по созданию специальных условий для получения образования обучающимся с ОВЗ в образовательных организациях, реализующих адаптированные общеобразовательные программы на основе сравнительного анализа по регионам, сформулированы следующим образом:

1. Подавляющее большинство респондентов во всех городах удовлетворены прослушанным курсом. Наименьшая степень удовлетворенности (по критериям соответствия курса профессиональным потребностям, полезности и применимости знаний на практике) зафиксирована в Москве.

2. Оценки модулей 2, 3 и 4, изученных слушателями из Москвы и Ставрополя, оказались значительно ниже, чем в Нижнем Новгороде и Санкт-Петербурге ( $p < .05$ ). При этом наименьшая полезность и применимость отмечена в отношении модуля 3 «Особенности разработки и реализации адаптированных образовательных программ».

3. Большинству респондентов было легко воспринимать представленный теоретический материал, наибольшие трудности в этой сфере отмечены слушателями из Ставрополя (4,8%).

4. В качестве наиболее информативных материалов респонденты из Москвы, Санкт-Петербурга и Нижнего Новгорода отмечают информацию по нормативным аспектам системы образования РФ, формам получения образования и по формам обучения обучающихся с ОВЗ и особенностям реализации права на образование обучающимися с ОВЗ. В Ставрополе распределение ответов на этот вопрос оказалось достаточно равномерным, дополнительно в этом регионе отмечена информативность материалов по

теме организации и осуществления деятельности по разработке и принятию локальных актов в организации, реализующей адаптированные образовательные программы.

5. При ответе на вопрос о том, в каких областях слушатели хотели бы получить новые знания в будущем, ответы респондентов во всех регионах распределились равномерно среди трех предложенных вариантов.

6. Что касается высказанных пожеланий, то около 40% респондентов указали, что курсы должны носить более практический характер: включать реальные примеры из практики ведущих школ России, обсуждение конкретных случаев, приглашение практикующих специалистов, обсуждение методик по работе с детьми и особенностей их применения и т.д.

Анализ педагогической практики в процессе разработки и апробации программы повышения квалификации управленческих работников, лиц, ответственных за организацию инклюзии в образовательной организации, позволил выделить основные подходы к организации обучения управленческих работников, лиц ответственных за организацию инклюзии в образовательной организации: компетентностный, модульный, учет региональных аспектов реализации инклюзивного образования при построении программы повышения квалификации, консультационное сопровождение программы обучения.

*I. Компетентностный подход.* Программы повышения квалификации проектируются с целью осуществления слушателями нового вида профессиональной деятельности по итогам обучения – представления дошкольной образовательной организации, общеобразовательной организации или организации дополнительного образования детей, в том числе обучающихся с ОВЗ, в отношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями по вопросам межведомственного взаимодействия в части организации образования обучающихся с ОВЗ (ПК-12). Также в процессе обучения усовершенствуются профессиональные компетенции, связанные с руководством образовательной деятельностью обучающихся с ОВЗ дошкольной образовательной организации, общеобразовательной организации или организации дополнительного образования в части организации разработки и утверждения локальных нормативных актов по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ; организации и управления процессом отбора средств обучения и воспитания, методов и технологий образования, отвечающих целям и задачам реализуемых адаптированных общеобразовательных программ, запросам социума, учитывающих состояние здоровья и возможности обучающихся с ОВЗ, ресурсы образовательной организации для обучающихся с ОВЗ.

*II. Модульный подход к формированию программы повышения квалификации.*

Применение данного подхода позволяет формировать различные варианты программ, включающих отдельные модули в свою структуру; выстраивать гибкое содержание обучения с учетом потребностей целевой

группы обучающихся; обеспечивать интеграцию различных видов и форм обучения; создавать комфортный темп работы слушателей. К достоинствам модульной программы можно отнести: единую и удобную методологию построения программы курсов повышения квалификации; адаптацию программы курсов повышения квалификации под потребности слушателей; возможность изучения слушателями отдельных модулей по выбору; возможность использования программы в очно-заочной и дистанционной формах обучения. При этом рекомендуемая трудоемкость программы – 72 часа, а рекомендуемое количество модулей – 4 (2 из которых инварианты, не менее чем на 36 аудиторных часов). Применяемые методы при организации модулей обучения: метод анализа информации, метод переговоров, метод обобщения и систематизации материала, кейс-метод, организационно-распределительные методы, изучение документов, изучение литературы, сравнительно-сопоставительный метод, экспертная оценка, структурирование материала.

В процессе разработки программы повышения квалификации были предложены следующие наименования модулей обучения:

- Модуль 1. «Общие вопросы правового регулирования получения образования обучающимися с ОВЗ». Основные задачи данного модуля: информирование слушателей о произошедших изменениях правового регулирования сферы образования в части регламентации вопросов получения образования обучающимися с ОВЗ; раскрытие особенностей правового регулирования получения образования обучающимися с ОВЗ в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы;

- Модуль 2. «Организационно-управленческая деятельность администрации образовательных организаций по реализации требований ФГОС ОВЗ и УО». Реализация адаптированных образовательных программ, а также обеспечение реализации прав обучающихся с ОВЗ на образование в первую очередь связаны с организационно-управленческой деятельностью, выражающейся в нормативном оформлении указанной деятельности образовательной организации. Существенные требования к основным локальным актам устанавливают ФГОС ОВЗ и УО. Данное обстоятельство вызывает необходимость совершенствования компетенций управленческих и педагогических работников в области локального нормотворчества, а также подготовки и издания организационно-распорядительной документации образовательных организаций общего образования;

- Модуль 3. «Особенности разработки и реализации адаптированных образовательных программ». Основными задачами данного модуля являются: информирование слушателей о психолого-педагогических особенностях обучения различных групп обучающихся с ОВЗ; анализ основных положений ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с УО; информирование слушателей о структуре, условиях, специфике и порядке разработки АООП НОО и АООП УО и индивидуального учебного плана на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии;

•Модуль 4. «Социальные и образовательные права и свободы обучающихся с ОВЗ, механизмы и особенности их реализации по законодательству РФ». Рекомендуемые блоки содержания данного модуля: информирование слушателей о технологиях психолого-педагогической и социальной помощи обучающимся с ОВЗ; специфика организации взаимодействия семьи обучающегося с ОВЗ и участников отношений в сфере образования; организация работы с родителями в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с УО; специальные условия, в том числе технические средства и программное обеспечение, которое поставляется в образовательные организации, в частности в рамках внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с УО.

*III. Учет региональных аспектов реализации инклюзивного образования при построении программы повышения квалификации.*

На федеральном уровне государственные гарантии уровня и качества образования обеспечиваются, с одной стороны, единством обязательных требований к структуре, условиям реализации основных образовательных программ и к результатам их освоения, а с другой – вариативностью содержания таких программ, возможностью их формирования с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся на уровне образовательной организации. Таким образом, важно уделить внимание различению полномочий федеральных, региональных и муниципальных органов управления образованием; рассмотреть права образовательной организации и в связи с этим полномочия руководителя, локальные акты. Необходимо учесть местные законодательные и нормативные акты, обеспечивающие развитие инклюзивного образования; региональные, муниципальные программы, стратегии, концепции развития инклюзивного образования или социальной инклюзии. Данный подход реализован через привлечение в программу обучения презентаций местных (региональных) педагогических практик (кейсов): приглашение директоров школ, имеющих длительную практику инклюзии, модельные практики инклюзивного образования.

*IV. Консультационное сопровождение программы обучения.*

По форме – индивидуальное и групповое консультирование; по времени реализации – в ходе программы обучения и постпрограммного консультирования. В ходе реализации программы обучения была организована оперативная форма сбора вопросов от слушателей и возможность получения обратной связи от преподавателей-экспертов программы, а также было предусмотрено в расписании аудиторных занятий отдельное время для консультаций, которое подразумевает привлечение дополнительных специалистов (в том числе из региональных органов управления образованием), курирующих вопросы инклюзивного образования. Важными для раскрытия являются вопросы финансовой поддержки инклюзии, которые находятся в компетенции региональной власти, и возможность консультационного сопровождения в течение месяца по итогам завершения программы обучения.

### *Литература*

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 83-90.
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. №3. Т. 19. С. 32-40.
3. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. №6. С. 3-9.
4. Неустроев С.С. Об организации современного электронного обучения для детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья // Управление образованием: теория и практика. 2017. №1. С. 28-35.
5. Неустроев С.С., Федорчук Ю.М., Полянинова Ю.В. Управление качеством общего образования и проблемы оценки его результативности // Человек и образование. 2017. №2(51). С. 4-8.
6. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.11.1995 г. №181-ФЗ (действующая редакция 2017 г.) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (дата обращения: 19.09.2017).
7. Об образовании в Российской Федерации (с изменениями и дополнениями): Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс] // Гарант: [сайт]. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 19.09.2017).
8. Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы: утверждена распоряжением Правительства от 29.12.2014 г. №2765-р [Электронный ресурс] // Техэксперт: [сайт]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420244216> (дата обращения: 20.09.2017).
9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. №1598 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/) (дата обращения: 19.09.2017).
10. Проектная деятельность [Электронный ресурс] // Научно-методический портал ФГБНУ «ИУО РАО»: [портал]. URL: <http://iuorao.com/proekty/24-proekty/114-f-20-kursy-povysheniya-kvalifikatsii-voprosy-realizatsii-zakonodatelstva-rossijskoj-federatsii-ob-obrazovanii-uchityvayushchie-osobennosti-polucheniya-obrazovaniya-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-g-moskve.html> (дата обращения: 20.09.2017).
11. Семаго Н.Я. и др. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 51-59.

12. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds), 2002.

13. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge, 2014.

14. Mittler P. Working towards inclusive education: Social contexts. Routledge, 2012.

15. Salvia J., Ysseldyke J., Witmer S. Assessment: In special and inclusive education. Cengage Learning, 2012.

***Baxtin Maksim Borisovich,***

*The Federal State Budget Scientific Institution*

*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,*

*the Deputy director on development, Candidate of Sociology,*

*fgbnu.iuo.rao@gmail.com*

***Dovsky'sh Svetlana Evgen`evna,***

*The Federal State Budget Scientific Institution*

*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,*

*the Leading scientific researcher, fgbnu.iuo.rao@gmail.com*

***Arinushkina Anna Aleksandrovna,***

*The Federal State Budget Scientific Institution*

*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,*

*the Chief scientific researcher, Doctor of Pedagogics,*

*fgbnu.iuo.rao@gmail.com*

***Molchanova Valeriya Sergeevna,***

*The Federal State Budget Scientific Institution*

*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,*

*the Scientific researcher, fgbnu.iuo.rao@gmail.com*

**MODERN APPROACHES AND QUALITY MONITORING  
OF TRAINING OF ADMINISTRATIVE EMPLOYEES  
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE ORGANIZATION  
OF INCLUSIVE EDUCATION**

***Annotation***

*This article deals with the organization of the learning process, the assessment of its quality approaches to the training of managers, organizational and management activities in respect of special conditions for education for students with special educational needs in the educational organizations implementing tailored educational programs.*

***Keywords:***

*management education; professional development; inclusive education; quality of educational process.*



**Юхта Наталья Михайловна,**

Санкт-Петербургский государственный институт культуры,  
преподаватель, nataly-tregubova@yandex.ru

## ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### **Аннотация**

*Активное развитие и внедрение дистанционного обучения произошло благодаря Интернету и информационным технологиям, оно соответствует новому типу мышления современного общества, наглядно представляет информацию, нацелено на личностно-ориентированный подход, развивает самостоятельность и креативность студентов.*

### **Ключевые слова:**

*дистанционное обучение; мультимедийные системы обучения; адаптивные системы; новая образовательная культура; интерактивность; учебный процесс; самостоятельное обучение.*

Дистанционное обучение (ДО) является одним из самых перспективных направлений в образовании. Оно зародилось на стыке знания и технологии и заняло важное место в современном обществе, порождая и формируя новые социальные и культурные нормы.

В рамках традиционных форм обучения, таких как очное/заочное, вечернее и иные, дистанционная форма заняла свою нишу, хотя на практике используется и в контексте других форм. На сегодня продвижение дистанционного образования признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ.

ДО ориентируется на проблемы и предпосылки в области образования с целью создать личностно-ориентированный подход в обучении. Так, В.П. Зинченко отмечает личностное свойство знания, его личностную направленность: «Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла... Личностное знание, равно как и личностное понимание, представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой «ценности», но знание и понимание в смысле участия понимаемого в своей жизни» [6].

Традиционные, хорошо отработанные образовательные методы продолжают реализовываться и гарантируют эффективность обучения, но спрос на дистанционное образование повышается с каждым годом, вузы открывают дистанционные формы обучения, удовлетворяя потребность абитуриентов. Причин востребованности ДО множество, но в качестве основной можно выделить изменение общества и культурного фона – образовательная система больше не соответствует запросам населения. Также развитие дистанционного образования в России объясняется огромными расстояниями и территориями. Основные научные образовательные центры сосредоточены в больших городах, что не дает

возможности для получения образовательных услуг определенным группам населения, и в общем тормозит процесс развития образования в нашей стране, качество и доступность которого не отвечают международным стандартам и требованиям. При этом подъем ДО на новый уровень обеспечит выход России на международную образовательную арену. По данным исследований, Россия занимает лишь 55-е место в рейтинге стран по внедрению e-learning [6]. По статистике, сегодня в России от 1,5 до 3 млн. студентов обучаются дистанционно.

В настоящее время ДО присутствует на платформах многих ведущих вузов страны, есть первоклассные разработки и спрос на такое обучение. Центр дистанционного образования на базе Московского государственного университета является одним из лучших, он сформирован ведущим профессорско-преподавательским составом и отвечает качеству традиционных программ вуза. Обучение проходит в системе онлайн при использовании современных мультимедийных технологий. Базой дистанционного образования в России и странах СНГ можно назвать Российский университет дружбы народов. На базе вуза создаются и реализуются образовательные проекты, ведутся разработки информационного обеспечения мультимедийных электронных ресурсов.

Большую популярность такое образование получило и у крупных компаний для создания корпоративной сети в целях повышения навыков сотрудников и узких специализированных сообществ. Например, агентство недвижимости «Выбор» создало Российскую систему ДО риелторов, также в качестве примера можно назвать сетевой корпоративный университет Северстали. Существуют и международные партнерские программы: проект Института экономики и финансов «Синергия» и бизнес-школы британского University of Durham.

Для того чтобы избежать сложной ситуации по сокращению финансирования, притока абитуриентов и других сложных ситуаций, стоящих как перед высшим образованием, так и дополнительным, вузам все больше приходится тратить финансы на рекламные кампании, привлечение будущих студентов, обращать внимание на технические новшества, расширять формы и методы обучения. Большинство вузов Санкт-Петербурга открывает на своей базе дистанционные программы. Например, в Санкт-Петербургском университете управления и экономики дистанционный курс, по сути, является заочным образованием – лекции и сессии проходят в формате вебинаров, необходимо присутствовать только на госэкзаменах. В Политехническом университете уже много лет и поэтапно вводится онлайн обучение в учебный процесс, такие программы уже внедрены на бакалавриате по философии, математике, истории, логике и промышленной электронике. Своих студентов они дистанционно обеспечивают учебно-методической базой, большая часть обучения проходит онлайн, в любой момент доступна связь по электронной почте с преподавателем. Но экзамены сдаются очно. В Торгово-экономическом университете можно получить и высшее, и средне-специальное дистанционное образование, более десяти актуальных и востребованных программ, такие как биотехнологии,

менеджмент, реклама, сервис и другие – доступны для обучения. Обучение проходит полностью дистанционно, нужно лишь иметь доступ в Интернет. Вся информация хранится на сервере университета и доступна студенту, также существует чат для онлайн общения.

Цель образования – в первую очередь обеспечить студента набором необходимых компетенций для профессионального и личностного роста, научить его использовать новшества, легко ориентироваться в информационном потоке, гибко реагировать на изменения в образовательном процессе, а также личностном и общественном, непрерывно повышая свои компетенции.

В дистанционном образовании меняется не только процесс технической реализации обучения на расстоянии, но и пересмотр всего педагогического процесса. «Выработанные и проверенные годами методы традиционного обучения студентов и школьников не могут полностью удовлетворять как учащихся, так и преподавателей, поскольку у нового поколения меняется сам принцип восприятия информации. Современные информационные технологии, имеющие иные принципы взаимодействия, не могут в полной мере использовать свой педагогический потенциал, поскольку в российской традиционной образовательной системе сегодня преобладает технология линейной передачи готовых знаний» [5]. Ведь только синтез уникальной методической базы и технической реализации способен привести к успешному развитию ДО. В конечном итоге в ходе обучения любым методом реализуется задача обеспечить студента всем необходимым для применения конечных знаний в собственном развитии, умении использовать полученные знания, а также самостоятельно приобретать и преумножать эти знания. Модернизация общества – критерий, который обуславливает необходимость развития и изменения, привнесения новшеств. Методика преподавания как в целом дисциплин, так и отдельных зачастую базируется не только на традиционных методах и культурных устоях, но и попадает под влияние особенностей, характерных для определенного региона, учебного заведения и сложившихся академических традиций.

Благодаря технологиям инновации способны обеспечить качественный приток в усовершенствование образовательного процесса, Время информатизации повлекло за собой процесс использования благ информационного общества – использования современных средств и информационных технологий. Сегодня образование становится личностно-ориентированным, на первый план выходит необходимость обучить студента самостоятельно принимать решения и реализовывать их.

Министерство образования и науки РФ постоянно ищет способы создания единой образовательной онлайн системы (телекоммуникационной системы), которая могла бы охватить ведущие центры страны и давать образование по категориям: высшее, средне-специальное, повышение квалификации, которое не уступало бы по уровню и качеству традиционному обучению, исключая возможность коррупции/некачественного образования; и других форм мошенничества. Обширные территории нашей страны предопределили популярность дистанционного образования, ориентируясь

на рыночную экономику, стало выгодно обучаться без отрыва от основной работы, появилась возможность профессиональной переподготовки.

Дистанционное обучение называют «образованием для информационного общества 21 века». Миллионы людей используют компьютеры в своей повседневной жизни, сегодня ими оснащены наши дома, наши машины, для любых действий есть «гаджет» или компьютерная программа. Таким образом, сфера образования компьютеризируется все больше, лекционно-теоретический метод больше не способен обеспечить высокую эффективность обучения, а повысить ее можно за счет внедрения в обучающий процесс других методов и форм проведения занятий, а также за счет пересмотра роли педагога. Современное дистанционное образование – это «новая образовательная среда, ориентированная на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий» [3]. ДО популярно не только для получения основного образования, но также и для переквалификации, повышения квалификации и получения дополнительного образования. Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся непосредственно по месту жительства или временного их пребывания возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что ДО обладает следующими характеристиками:

1. Экономическая выгода. Так как процесс организации ДО не требует привычных затрат на аренду помещений, его обслуживания, технику и другое, он может существенно удешевить процесс обучения, делая его доступным как для первого профессионального образования, так и для повышения квалификации, переквалификации и др. Дистанционное обучение осуществляется за счет виртуальных сред и Интернета, что позволяет удешевить производство и внедрение системы для обучения. Это делает ДО доступнее для обучения, в отличие от традиционного образования в вузах.

2. Массовость. ДО может одновременно предоставлять свои услуги сотням тысяч студентов, при этом делая акцент на индивидуальном обучении, без отвлечения, разделения внимания. Современные системы, которые основаны на коммуникативных сетях, не требуют контроля преподавателя и могут вести статистику о тысячах обучающихся в год. Например, одна из самых популярных программ открытого онлайн обучения «Coursera» зарегистрировала рост студентов в 200 раз, таким образом, в 2008 году курсы прослушали около 100 000 человек, а в 2012 году – больше двух миллионов. И данные систем открытого образования растут и производят невероятное впечатление о количестве студентов из разных стран.

3. Доступ к электронным библиотекам. Благодаря онлайн формату и бесперебойному доступу к Интернету, студент может быть обеспечен самым обширным объемом информации, многие библиотеки мира переводят информацию в электронный формат, и в результате студент имеет доступ не только к своим методическим данным курса, но и в несколько кликов может перейти по ссылкам и узнать исчерпывающую информацию о любом предмете его изучения.

4. Дистанционное образование создает единую образовательную среду. Такая система может привести к повышению уровня знаний в определенном сообществе или в корпоративной системе, ведь организуя полноценную образовательную среду, ДО способно достичь формирования нового формата образования – образования и объединения в онлайн университеты. Пример – Open Educational Resources. Статистика показывает, что основные потребители ДО лишь на 43% моложе 25 лет (в США), большая часть студентов – взрослые граждане, которые обременены работой, семьей и иными гражданскими/деловыми обязанностями.

5. Преодоление расстояний. При наличии огромных территорий и разобщенности университетов и научных центров по всей стране, эта характеристика особенно важна для нашей страны.

Дистанционное образование возникло как ответ на запросы общества и активно развивается, благодаря постоянно обновляющимся технологиям. Интернет создал мощный фундамент для такого прогресса, а мобильные устройства и беспроводная сеть являются ближайшей перспективой для усовершенствования и обретения новых форм и методов дистанционного обучения. Предлагая множество форм для донесения информации до конечного пользователя, ДО вообрало в себя лучшее из традиционного образования, дополнив его чертами, характерными для восприятия информации новым поколением студентов. Использование современных технологий сделало процесс обучения увлекательным, индивидуальным, открывая при этом новые возможности личности для получения навыков и знаний. Все это, безусловно, создает новую уникальную информационную среду для дистанционного образования.

### *Литература*

1. Атанов Г.А. Компьютерные «игры» в обучении // Образовательные технологии и общество. 2007. №2. Т. 7. С. 185-189.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
3. Велиджанашвили А.З. Мультимедийные технологии – современная образовательная среда // Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology, 2003. №1. С. 19-21.
4. Гусев Д.А. Заметки о пользе дистанционного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-college.ru/elearning/analytics/a0004/> (дата обращения: 28.08.2017).
5. Елинер И.Г. Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе: автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01. СПб., 2010. 35 с.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учебное пособие. М.: Гардарики, 2002. С. 39-74.
7. О создании системы дистанционного образования в РФ: решение коллегии Госкомвуза от 9 июня 1993 г. №9/1 // Консультант Плюс: Высшая Школа: Программа информационной поддержки российской науки и образования: Специальная подборка правовых документов и учебных материалов для студентов: учебное пособие. 2007. Вып.4.

*Yuxta Natal`ya Mixajlovna,  
The Saint-Petersburg State Institute of Culture,  
the Teacher, nataly-tregybova@yandex.ru*

## INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF DISTANCE EDUCATION

### ***Annotation***

*Distance learning match the new mindset of the modern society, clearly represents the information focused on student-centered approach develops independence and creativity of students. Advanced technologies used for distance education make this area an extremely effective and popular.*

### ***Keywords:***

*distance learning; multimedia learning system; adaptive system; a new educational culture; interactivity; learning process; learning.*

**ПРАКТИКА**  
**УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ**

***Поройский Сергей Викторович,***

*Волгоградский государственный медицинский университет,  
проректор по учебной работе, доктор медицинских наук,  
poroyskiy@mail.ru*

***Галимов Алмаз Мирзанурович,***

*Поволжская государственная академия физической культуры, спорта  
и туризма, проректор по учебной работе, кандидат педагогических наук,  
доцент, a.galimov@sportacadem.ru*

***Сорокин Сергей Викторович,***

*Пензенский государственный университет, директор Информационно-  
выставочного центра, кандидат технических наук, ssergej@rambler.ru*

***Пономарев Максим Александрович,***

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,  
декан факультета, кандидат экономических наук, доцент,  
ponomarev.MA@rea.ru*

***Рудой Евгений Владимирович,***

*Новосибирский государственный аграрный университет,  
проректор по научной работе, доктор экономических наук, профессор,  
rudoy80@ngs.ru*

**ПРАКТИКИ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО  
КОНТРАКТА В ВУЗАХ РАЗЛИЧНОЙ ОТРАСЛЕВОЙ  
ПРИНАДЛЕЖНОСТИ**

***Аннотация***

*В настоящей статье представляется описание основных управленческих подходов и текущих результатов внедрения системы эффективного контракта в некоторых образовательных организациях высшего образования различной отраслевой принадлежности. Описание подготовлено методом «прямой речи» представителей высшего руководства вузов, вовлеченных в процессы внедрения системы эффективного контракта в своих вузах. В рамках описания опыта вузов была предпринята попытка раскрытия возможности применения общей методологии эффективного контракта в вузах различной отраслевой принадлежности, а также подходов учета отраслевой специфики при оценке качества и эффективности деятельности преподавателей.*

***Ключевые слова:***

*высшее образование; эффективный контракт; эффективность деятельности; оценка деятельности; рейтинговая оценка деятельности; стимулирование деятельности.*

В предвыборном послании 2012 года Президентом Российской РФ В.В. Путиным впервые сформулированы в качестве одного из механизмов развития образования и медицины – внедрение системы эффективного контракта. Уже в 2012 году Правительством РФ был утвержден ряд постановлений, регламентирующих и обязывающих реализовать внедрение эффективного контракта. Предпосылки перехода на эффективный контракт содержатся в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», предусматривающем поэтапное совершенствование системы оплаты труда работников бюджетного сектора экономики. В нем указано, что повышение оплаты должно быть обусловлено достижением конкретных показателей качества и количества оказываемых услуг. Обязательность перехода на эффективный контракт заложена в Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. №2190-р и разработанной в соответствии с Указом Президента РФ №597.

Наиболее часто встречаемое определение эффективного контракта формулируется как «...трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки...» [8]. При этом внедрение эффективного контракта во все сферы государственного (муниципального) обеспечения осуществляется с целью повышения заработной платы и качества оказания услуг в государственном секторе путем оптимизации системы оплаты труда.

Эффективный контракт составляет основу поэтапного совершенствования оплаты труда в бюджетной сфере и является механизмом рыночных отношений в академической среде [6]. Поэтому внедрение системы эффективного контракта требует серьезной предварительной подготовительной работы, включающей разработку комплекса ключевых показателей эффективности деятельности, нормативных документов и регламентов, а также плана поэтапного перехода к новой системе оплаты труда.

Для каждой социальной сферы деятельности существуют свои особенности, базовые документы и механизмы, разработанные при переходе на систему эффективного контракта в целях повышения эффективности и качества оказания услуг. Это касается и системы высшего образования России, где функционируют вузы разного профиля, разной ведомственной принадлежности, с разной организационной структурой и социальной миссией. Интересными как с практической, так и с теоретической стороны являются изучение и обобщение особенностей формирования методики и критериев оценки эффективности деятельности преподавателей в вузах различной отраслевой принадлежности. Однако в научно-практической литературе [1-3; 5; 7] в основном представлены исследования общих теоретических вопросов применения эффективного контракта в качестве инструмента совершенствования системы оплаты труда работника высшей школы.



В связи с этим в настоящей статье нами представляется описание основных управленческих подходов и состояний перехода на новую систему оплаты труда преподавателей с учетом эффективности их деятельности в таких образовательных организациях высшего образования различной отраслевой принадлежности, как Волгоградский государственный медицинский университет, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Пензенский государственный университет и Новосибирский государственный аграрный университет.

Так, являясь медицинским вузом, *Волгоградский государственный медицинский университет* (далее – ВолгГМУ) реализует образовательную деятельность, тесно связанную с клинической работой собственных лечебных учреждений и клинических баз, что определяет необходимость существования дифференцированного подхода во внедрении системы критериев эффективности деятельности функционально различных подразделений ВолгГМУ. При этом для ВолгГМУ, как представителя сферы образования, основными документами, отражающими показатели эффективности деятельности, являются: План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», Госпрограмма России «Развитие образования» на 2013-2020 годы, приказ «Об утверждении показателей эффективности деятельности медицинских организаций, подведомственных комитету здравоохранения Волгоградской области, и их руководителей». Стоит отметить, что на федеральном уровне утверждены Рекомендации по разработке показателей эффективности для медицинских организаций и образовательных организаций. Исходя из того, что представленные документы носят рекомендательный характер, на основании них была сформирована адаптированная, применительно к ВолгГМУ, система эффективного контракта, базирующаяся на разработанных критериях эффективности профессиональной деятельности и механизмов ее реализации. При этом система эффективного контракта реализует обозначенные руководством стратегические задачи деятельности вуза, реализуемые посредством финансовых поощрений сотрудников, учитывая их вклад в реализацию поставленных вузом задач. Выплаты состоят из следующих частей:

1) базовой части, включающей выплаты за выполнение объема работы, который установлен должностными обязанностями и трудовыми функциями, компенсационных выплат (вредности) – гарантированная часть заработной платы;

2) стимулирующей части, определяющейся качеством выполнения трудовых обязанностей, результатом трудовой деятельности, превосходящей показатели, включенные в базовую часть выплаты.

При этом наличие критериев оценки качества и результата трудовой деятельности для формирования стимулирующей части выплаты соседствует с наличием системы штрафов, определяющей противоположные векторы

критериев оценки. В настоящее время роль критериев оценки результата трудовой деятельности в ВолгГМУ выполняет рейтинговая система преподавателей, включающая приведенные к числовому значению показатели деятельности за год.

Критерии эффективности работы устанавливаются на основании формализованных критериев, измеряемых качественными и количественными показателями, разработка которых осуществляется с учетом следующих принципов:

- объективность – размер вознаграждения работника должен определяться на основе объективной оценки результатов его труда;
- предсказуемость – работник должен знать, какое вознаграждение он получит в зависимости от результатов его труда;
- адекватность – вознаграждение должно быть адекватно трудовому вкладу каждого работника в результате деятельности всего учреждения, его опыту и уровню квалификации;
- своевременность – вознаграждение должно следовать за достижением результата;
- справедливость – правила определения вознаграждения должны быть понятны каждому работнику;
- прозрачность – решения о выплатах и об их размерах принимаются с учетом мнения представительного органа работников.

На сегодняшний день в системе эффективного контракта работают медицинские подразделения ВолгГМУ: Клиника №1 и Стоматологическая поликлиника. Переход на эффективный контракт сотрудников Клиники №1 осуществлен с февраля 2016 года. При этом руководством вуза были поставлены следующие стратегические задачи внедрения эффективного контракта:

- 1) сохранение кадрового потенциала;
- 2) повышение престижности и привлекательности работы в Клинике №1;
- 3) обеспечение соответствия оплаты труда работников качеству оказания медицинской помощи пациентам.

Анализ реализации эффективного контракта за 1 год выявил увеличение размера заработной платы по всем категориям работников, в том числе размера выплат за наличие квалификационных категорий. При этом структура заработной платы сотрудников приведена в соответствии с Минздравом РФ от 4 сентября 2014 года «О совершенствовании систем оплаты труда медицинских работников», составив: 55% окладной части, 32% стимулирующих выплат и 13% компенсационных выплат (без учета премиальных выплат за оказание высокотехнологичной помощи, платных услуг). Увеличение заработной платы несомненно повлияло на исполнение других поставленных стратегических задач: повысилась привлекательность рабочих мест в Клинике №1, отмечен рост показателя укомплектованности штатов, повысилась мотивация повышения работниками уровня квалификации. Внедрение эффективного контракта для профессорско-

преподавательского состава (ППС) способствовало повышению методической и публикационной активности, росту показателя участия сотрудников вуза в грантовой деятельности, создания конкурентной среды эффективности и результатов деятельности. Исходя из полученных результатов, дальнейшие результаты внедрения эффективного контракта в ВолгГМУ связаны с реализацией следующих задач: разработка качественных и количественных критериев оценки деятельности работников для создания объективной и открытой системы учета базовой и для определения стимулирующей частей заработной платы; создание отдела организации, нормирования и оплаты труда; проведение регулярной промежуточной оценки экономической и стратегической эффективности реализации принятой модели эффективного контракта.

Таким образом, внедрение эффективного контракта в ВолгГМУ рассматривается не только как механизм оптимизации заработной платы, но и как эффективный управленческий рычаг для управляемой реализации перспективных планов развития, формирования новых кадровых, финансовых взаимоотношений, оптимальной среды исполнительской дисциплины и мотивации.

Интересной является практика внедрения эффективного контракта в *Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма* [4]. В Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма (далее – Поволжская ГАФКСиТ) разработана и внедрена двухуровневая система стимулирующих надбавок, состоящая из следующих подсистем:

- система оценки эффективности и качества деятельности профессорско-преподавательского состава для назначения ежемесячных стимулирующих выплат;

- система рейтинговой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава за календарный год, на основе которого рассчитывается и выплачивается годовая премия.

Система годовой рейтинговой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава применяется в академии с 2012 года. В этой системе показатели эффективности деятельности ППС определены на основе и увязки между собой следующих позиций:

- перечня показателей оценки эффективности деятельности федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования и их филиалов, применяемого при ежегодном мониторинге вузов;

- целевых показателей деятельности Поволжской ГАФКСиТ, определенных в утвержденной Программе развития вуза на 2013-2020 годы;

- специфики деятельности спортивного вуза;

- целей и характера деятельности отдельных учебных подразделений и отдельных категорий работников ППС;

- должностных обязанностей работников ППС.

При расчете годового индивидуального рейтинга преподавателей используются 60 показателей по таким направлениям (видам) деятельности, как учебно-методическая деятельность, научно-исследовательская деятельность, спортивная деятельность, воспитательная деятельность. Логика рейтинговой оценки деятельности ППС заключается в том, что каждый преподаватель в конце календарного года получает оценку своей деятельности за прошедший год в виде определенного количества баллов, которая позволяет определить его рейтинговое место в списке всех работников ППС. В соответствии с итоговым рейтингом определяется размер годовой премии каждого преподавателя.

Система оценки эффективности и качества деятельности профессорско-преподавательского состава для назначения ежемесячных стимулирующих выплат применяется в академии начиная с 01 сентября 2015 года. Оценка эффективности и качества деятельности профессорско-преподавательского состава осуществляется по следующим видам научно-образовательных работ:

- применение в учебном процессе элементов дистанционных образовательных технологий;
- работа в информационной системе управления учебным процессом;
- научно-исследовательская работа;
- выполнение дополнительных функциональных обязанностей.

В соответствии с методикой внедрения эффективного контракта работникам, занимающим должности профессорско-преподавательского состава, в том числе на условиях внешнего и внутреннего совместительства, устанавливаются ежемесячные стимулирующие надбавки в соответствии со следующими показателями и критериями эффективности и качества деятельности:

1. Показатель – качество размещенных в системе дистанционного обучения электронных учебно-методических материалов.

Критерий – своевременность и полнота размещения преподавателем учебно-методических материалов по всем дисциплинам и практикам (если преподаватель является курсовым руководителем по практике), реализуемым им в текущем учебном семестре в системе дистанционного обучения (СДО). Требования к размещению в СДО учебно-методических материалов по учебным дисциплинам и практикам утверждаются отдельным локальным нормативным актом академии.

Своевременность создания преподавателем электронного курса и полнота размещенных в СДО учебно-методических материалов по дисциплине проверяется ответственным на кафедре за методическую работу, заведующим кафедрой и оценивается учебным отделом ежемесячно.

2. Показатель – качество работ по ведению электронных журналов по учебным дисциплинам и практикам в системе управления учебным процессом.

Критерий – своевременное и качественное ведение преподавателем в информационной системе «1С: Университет» электронных журналов по всем учебным дисциплинам и практикам (если преподаватель является курсовым

руководителем по практике) текущего учебного семестра. Требования к созданию, заполнению и ведению электронных журналов по учебным дисциплинам определяются отдельным локальным актом академии.

Факт создания преподавателями электронных журналов по всем дисциплинам и практикам, их соответствие утвержденным индивидуальным учебным нагрузкам, а также активность работы преподавателя с электронным журналом проверяются ответственным на кафедре за учебную работу, заведующим кафедрой и оценивается учебным отделом ежемесячно.

3. Показатель – высокие результаты в научно-исследовательской деятельности.

Критерий – наличие научных публикаций, изданных в течение прошлого календарного года в соответствии со следующими требованиями:

- преподаватель – не менее 1 статьи в журналах РИНЦ;
- старший преподаватель (без ученой степени) – не менее 2 статей в журналах РИНЦ;
- старший преподаватель (кандидат наук) – не менее 1 статьи в журналах ВАК;
- доцент – не менее 1 статьи первым автором в журналах ВАК;
- профессор (кандидат наук) – не менее 2 статей в журналах ВАК;
- профессор (доктор наук) – не менее 2 статей первым автором в журналах ВАК.

Факт издания научной статьи в прошедшем календарном году, а также наличие указания в статье связи автора с академией определяются научно-методическим отделом один раз в начале календарного года.

Для вновь принятых преподавателей по основному месту работы значение данного показателя устанавливается в максимальном размере до конца текущего календарного года.

4. Показатель – интенсивность и высокие результаты работы по возложенным дополнительным функциональным обязанностям.

Критерий – факт выполнения дополнительных функциональных обязанностей: курирование учебной группы, руководство студенческими научными кружками и руководство спортивными командами, курирование следующих отдельных видов деятельности кафедры:

- учебной;
- методической (включая развитие информационных технологий);
- научно-исследовательской;
- социально-воспитательной;
- профориентационной;
- спортивной.

Возложение на преподавателя и отмена выполнения дополнительных функциональных обязанностей осуществляются распоряжением декана факультета на основе представлений заведующих кафедрами. Требования по выполнению преподавателями дополнительных функциональных обязанностей утверждаются отдельными локальными нормативными актами

академии. Факт и результативность выполнения дополнительных функциональных обязанностей оцениваются ежемесячно деканом факультета и заведующим кафедрой.

Использование системы оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава в Поволжской ГАФКСиТ позволило:

- повысить качество проводимой на кафедрах учебной, методической, научной, спортивной и воспитательной работы;
- оценить личный вклад ППС в развитие вуза;
- применять методы морального и дополнительного материального поощрения работников профессорско-преподавательского состава по итогам очередного календарного года.

Таким образом, в Поволжской ГАФКСиТ созданы комплексная методика и система оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава, которая учитывает количественные и качественные показатели их деятельности. Данная система предусматривает комплекс организационных, методических и контрольных мероприятий, направленных на повышение кадрового потенциала, увеличение престижности и привлекательности труда в вузах спортивного профиля, обеспечение соответствия оплаты труда профессорско-преподавательского состава качеству и эффективности их деятельности.

В *Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова* (далее – РЭУ им. Г.В. Плеханова) реализуются следующие системы стимулирующих надбавок преподавательского состава:

1. Стимулирующие надбавки, обычно устанавливаемые преподавателям по разовым работам.
2. Премияльные выплаты по итогам квартала/года.
3. Разовые стимулирующие надбавки, устанавливаемые преподавателям по результатам системы рейтинговой оценки сроком на 1 год.

К стимулирующим надбавкам за дополнительные работы относятся публикации в высокорейтинговых журналах и результаты интеллектуальной деятельности (стимулирование ППС осуществляется на основе нормативно-правового акта университета).

Методика формирования рейтинга учитывает возможность создания как единого сводного рейтинга (комплексной оценки), так и локальных рейтингов по направлениям рейтингования кафедр: образовательная, научная, репутационная деятельность. Данная информация может быть представлена как в целом по совокупности структурных подразделений в разрезе факультетов, ОНЦ, кафедр, научных подразделений, управлений, так и по каждому структурному подразделению в отдельности, что может обеспечить полноту, прозрачность и достоверность в полученной информации. Итоги рейтингования кафедр учитываются при установлении фонда квартального и годового премирования преподавателей.

В РЭУ им. Г.В. Плеханова внедрена и с 2015-2016 учебного года успешно реализуется система рейтинговой оценки деятельности ППС и

стимулирования работы заведующих кафедрами, профессоров, доцентов, старших преподавателей и ассистентов, в которой деятельность всех преподавателей представлена набором показателей.

Рейтинг состоит из 3 групп показателей: учебная работа, научная работа и публикации, участие в работах и мероприятиях. Его целью является объективная оценка индивидуальных результатов работы ППС по основным направлениям деятельности. Рейтингование направлено на решение следующих задач: определение качества деятельности ППС; создание условий для положительной динамики роста уровня квалификации и профессионализма преподавателей, развития кадрового потенциала университета; мотивация преподавателей на реализацию направлений деятельности, влияющих на рейтинговые показатели университета.

Каждый результат работы преподавателя оценивается в баллах. Например, издание публикации в журнале из перечня ВАК – 1 балл, из перечня Scopus и Web of Science от 2 до 5 баллов.

В каждую группу включены показатели, отражающие значимые для Университета виды работ. По каждому показателю (виду работы) устанавливаются баллы по шкале от 0,05 до 10. Для каждой группы показателей устанавливается весовой коэффициент группы показателей.

К недостаткам системы на настоящий момент времени можно отнести то обстоятельство, что рейтингование не может охватить все направления деятельности ППС. Преподаватели, наиболее сильные только в учебном процессе или только в научной работе, имеют невысокие шансы попасть в топ-300 лучших преподавателей и получить стимулирующие выплаты на следующий учебный год.

Основным достоинством системы рейтинговой оценки является прозрачный механизм определения баллов всех преподавателей. Итоги рейтингования обсуждаются на заседаниях кафедр, Советах образовательных научных центров, Ученом совете университета. По итогам обсуждений были внесены изменения в Регламент организации рейтингования РЭУ им. Г.В. Плеханова на 2016-2017 учебный год. Были изданы публикации в корпоративных СМИ, показаны информационные ролики на Плеханов-ТВ.

Произошел рост средней заработной платы ППС. В относительно большей доле выросла заработная плата ППС, который по итогам 2015-2016 учебного года попал в топ-300 лучших преподавателей университета, а не все преподаватели в равной степени. Увеличилось количество публикаций и цитирований ППС в индексируемых журналах, возросло количество экспертов и количество экспертных мнений в СМИ сотрудников университета. Результаты рейтингования были использованы при конкурсном отборе ППС.

Безусловно, к плюсам использования системы рейтингования можно отнести данные рейтингов РЭУ им. Г.В. Плеханова. По итогам 2016-2017 учебного года университет улучшил свои позиции/показатели в рейтинге Эксперт РА (уровень научно-исследовательской деятельности: на 14

позиций), QS (Репутация среди работодателей: на 55 пунктов); Интерфакс (Исследования: на 1 позицию, Образование: на 14 позиций).

В настоящее время в *Пензенском государственном университете* существуют следующие две основные системы стимулирующих надбавок:

1. Постоянные стимулирующие надбавки, обычно устанавливаемые преподавателям на срок от 3 до 9 месяцев.

2. Разовые стимулирующие надбавки, устанавливаемые преподавателям по результатам системы рейтинговой оценки (обычно 2 раза в год).

Постоянные стимулирующие надбавки устанавливаются за дополнительные работы, которые преподаватель не обязан выполнять в пределах своих трудовых обязанностей. К этим видам работ относятся: внеучебная работа со студентами; поддержка функционирования различных объединений и советов; участие в университетских проектах и др. Решение о назначении стимулирующей надбавки принимается университетской комиссией.

Разовые стимулирующие надбавки устанавливаются по результатам системы рейтинговой оценки. В настоящее время в университете внедрена и успешно функционирует система рейтинговой оценки деятельности преподавателей, в которой деятельность всех преподавателей представлена набором показателей, оцениваемых в баллах. Например, издание публикации в журнале из перечня ВАК – 20 баллов, регистрация патента на промышленный образец – 14 баллов, получение награды на региональной выставке – 5 баллов и т.д. При этом все показатели сгруппированы по разделам, таким как «Квалификация», «Образовательная деятельность», «Научная деятельность», «Международная деятельность» и т.д. Учитывая многообразие дополнительной работы преподавателей и сложность объективной оценки деятельности всех преподавателей, заведующий кафедрой имеет возможность устанавливать дополнительные баллы (ограниченное количество) преподавателям за деятельность, которая не учитывается показателями рейтинговой оценки. Таким образом, по итогам рейтинговой оценки мы получаем рейтинг-лист всех преподавателей в виде таблицы «Преподаватель – баллы». Рейтинговая система начала внедряться в 2010 году в университете с оценки научно-исследовательской работы, так как данный вид деятельности имеет наиболее объективные (количественные) показатели, в отличие, например, от оценки учебной работы. В настоящее время система рейтинговой оценки деятельности преподавателя включает 7 разделов с общим количеством показателей – 179! Показатели и соответствующие весовые коэффициенты утверждаются Ученым советом университета с периодичностью один раз в год. Отличительной особенностью данной системы является ее открытость, а именно: каждый преподаватель может ознакомиться с подробными результатами деятельности любого участника рейтинга. Данная особенность исключает появление недостоверной информации в системе и является наилучшим способом контроля за данными. Система позволяет строить не только общий рейтинг университета, но и рейтинг преподавателей внутри кафедры, внутри



факультета, рейтинг по должностям, рейтинг по определенным наборам показателей, рейтинг по возрасту, рейтинг по ученым званиям и т.д.

В настоящее время в университете уменьшается объем и количество постоянных стимулирующих надбавок и одновременно увеличивается количество показателей рейтинговой оценки из-за необходимости учета всех видов деятельности. Стимулирующая надбавка по результатам рейтинга устанавливается 2 раза в год: в июле и в декабре соответственно. При этом показатели оценки с соответствующими баллами публикуются в начале года, что дает возможность всем преподавателям планировать свою деятельность.

По результатам опроса всех преподавателей университета (2016 год), 79% преподавателей положительно оценивают результаты функционирования системы рейтинговой оценки, 90% преподавателей ознакомлены с показателями рейтинговой оценки. Отметим, что на вопрос «Как распределять стимулирующие выплаты» 72% опрошенных считает, что их нужно распределять, частично используя результаты системы рейтинговой оценки, и только 21% считает, что их нужно распределять только по результатам рейтинговой оценки. Таким образом, большинство преподавателей устраивает установление стимулирующих надбавок не только по результатам рейтинга, но и используя другие механизмы, такие как постоянные стимулирующие надбавки.

Основным достоинством системы рейтинговой оценки является прозрачный механизм определения баллов всех преподавателей. Также руководству университета проще планировать бюджет, так как по результатам рейтинга определяется общее количество баллов всех преподавателей, а также путем деления премиального фонда на количество баллов определяется цена (стоимость) одного балла. К недостаткам рейтинговой системы можно отнести выплату стимулирующих надбавок только два раза в год и необходимость финансовой поддержки информационной системы со стороны университета.

Практически все руководители университетов заинтересованы в повышении показателей результативности своей деятельности, и фонд стимулирующих выплат позволяет им влиять на достижение конкретных показателей. Можно утверждать, что простое начисление стимулирующих выплат всем преподавателям в равных объемах менее эффективно, чем установка повышенных стимулирующих выплат наиболее результативным сотрудникам. Именно поэтому прозрачный и понятный всем участникам процесса механизм установления стимулирующих надбавок является необходимым инструментом, без которого руководителю университета сложно устанавливать глобальные цели и способствовать тому, чтобы результаты работы всего коллектива способствовали движению университета к намеченным целям.

Внедрение эффективного контракта в *Новосибирском государственном аграрном университете* началось в 2016 году, в рамках которого было разработано и внедрено положение об эффективном контракте, в котором определены стимулирующие выплаты за интенсивность и высокие результаты

работы, за качество выполняемых работ, премиальные выплаты по итогам работы, устанавливаемые при достижении показателей эффективности деятельности научно-педагогического работника. Все показатели эффективности деятельности педагогического работника формируются на основе показателей эффективности деятельности университета.

Действие эффективного контракта положительно повлияло на учебную и научную деятельность вуза. В частности, существенно повысились показатели по научной работе (публикации статей, количество и объем хоздоговорных работ и др.). К плюсам стимулирующих надбавок следует отнести и то, что сотрудник знает и планирует свою работу и доход, который он может получить исходя из своих возможностей. К минусам – что стимулирующие выплаты предусмотрены только один раз в год, после подведения итогов, и на основе финансового состояния вуза.

### **Выводы**

Переход на новую систему оплаты труда преподавателей, учитывающую качество и эффективность результатов деятельности, требует серьезной предварительной подготовительной работы на уровне руководства вузов, включающей разработку и утверждение методики и критериев оценки эффективности деятельности преподавателей, нормативных документов и регламентов, а также плана поэтапного перехода к новой системе оплаты труда. При этом в вузах разного профиля, разной ведомственной принадлежности, с разной организационной структурой и социальной миссией могут быть свои особенности формирования методики и критериев оценки эффективности деятельности, учитывающие специфику деятельности образовательных организаций.

В механизмах внедрения и реализации системы эффективного контракта в вузах различной отраслевой принадлежности прослеживаются индивидуальные черты организационных подходов и структурных преобразований, подходов к формированию критериев эффективности деятельности сотрудников вузов, в основе которых заложены особенности стратегических программ развития образовательных организаций высшего образования. В то же время описанные практики демонстрируют возможности адаптации общих механизмов эффективного контракта в условиях функционирования вузов различной отраслевой принадлежности. Обнаружено, что в вузах преимущественно применяется двухуровневая система оценки эффективности деятельности преподавателей, когда осуществляется текущий (ежемесячный или ежеквартальный) и итоговый (годовой) анализ результатов и качества деятельности.

Практическая ценность представленного материала для университетского менеджмента заключается в том, что он показывает возможность учета отраслевой специфики вузов в рамках внедрения системы эффективного контракта. Для этого руководителям вузов необходимо включить в перечень показателей эффективности деятельности преподавателей показатели, отражающие степень их вовлеченности в отрасль.

Таким образом, общим выводом является оптимальность двухуровневой оценки качества и эффективности деятельности преподавателей в рамках системы эффективного контракта, привязка показателей эффективности деятельности преподавателей к отраслевой специфике, что становится дополнительным каналом интеграции вуза с реальным сектором экономики с последующим научно-образовательным эффектом.

### *Литература*

1. Авдеева Е.А., Бочкова Е.В., Кузнецова Е.Л. Эффективный контракт vs эффективный работник // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №52-5. С. 9-15.
2. Бедрачук И.А., Митина О.В. Эффективный контракт с преподавателем как инструмент повышения эффективности деятельности вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2015. №1. С. 39-52.
3. Боровская М.А. и др. Эффективные контракты с научно-педагогическими сотрудниками: отечественный опыт // Инженерный вестник Дона. 2015. №2-2. Т. 36. 108 с.
4. Галимов А.М., Султанова В.Р. Из опыта оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава спортивного вуза // Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы экономики и современного менеджмента». Самара: Инновационный центр развития образования и науки, 2015. С. 18-20.
5. Еланов А.Б., Булдаев А.А. Оценка деятельности преподавателя в условиях перехода к эффективному контракту // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. №12-4. С. 63-65.
6. Сенашенко В.С., Халин В.Г. Об эффективном контракте в высшей школе России // Высшее образование в России. 2015. №5. С. 27-36.
7. Фадеева О.М. Проблемы оплаты труда работников высшего профессионального образования в условиях перехода к «эффективному контракту» // Социальная политика и социология. 2013. №6-1(100). С. 157-163.
8. Эффективный контракт [Электронный ресурс] // Минобрнауки.рф: [сайт]. URL: [http://минобрнауки.рф/m/open\\_ministry/эффективный-контракт](http://минобрнауки.рф/m/open_ministry/эффективный-контракт) (дата обращения: 10.07.2017).

***Porojskij Sergej Viktorovich,***  
*The Volgograd State Medical University,*  
*the Vice Rector on scientific work, Doctor of Medical,*  
*poroyskiy@mail.ru*

***Galimov Almaz Mirzanurovich,***  
*The Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism,*  
*the Vice Rector on scientific work, Candidate of Pedagogics, Assistant professor,*  
*a.galimov@sportacadem.ru*

***Sorokin Sergej Viktorovich,***  
*The Penza State University, the Director of Information and Exhibition Centre,*  
*Candidate of Technics,*  
*s sergej@rambler.ru*

***Ponomarev Maksim Aleksandrovich,***  
*The Plekhanov Russian University of Economics,*  
*the Dean of faculty, Candidate of Economics, Assistant professor,*  
*ponomarev.MA@rea.ru*

***Rudoj Evgenij Vladimirovich,***  
*The Novosibirsk State Agrarian University,*  
*the Vice Rector on scientific work, Doctor of Economics, Professor,*  
*rudoy80@ngs.ru*

## **PRACTICES OF IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF EFFECTIVE CONTRACT IN THE HIGHER SCHOOLS OF VARIOUS BRANCH ACCESSORIES**

### ***Annotation***

*In this article, a description of the main management approaches and current results of implementing an effective contract system in some higher education educational institutions of various industry affiliations is provided. The description was prepared by the method of «direct speech» of representatives of the top management of universities, involved in the processes of implementing an effective contract system in their universities. Within the framework of the university experience, an attempt was made to disclose the possibility of applying the general methodology of an effective contract in higher education institutions of various industry affiliations, as well as industry specific approaches to assessing the quality and effectiveness of teachers' activities.*

### ***Keywords:***

*higher education; effective contract; efficiency of activities; performance evaluation; rating of activities; stimulation of activities.*