

Управление образованием: теория и практика

Сетевое издание

2019 №1(33)

ISSN 2311-2174

Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77-73275
от 20 июля 2018 г., издается с 2011 г.
www.kursobr.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Волков В.Н., Гришина И.В.

К проблеме результативности
управленческой деятельности руководителя школы..... 5

Штурбина Н.А., Савченко И.А.

Развитие образовательных систем:
организационная поддержка проектной деятельности..... 16

Голанова А.В., Голикова Е.И.

К вопросу об организации электронного документооборота
приемной комиссии в учреждениях высшего образования.....26

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Скамьянова Т.Ю.

Адаптация студентов-первокурсников с особыми образовательными
потребностями к обучению в вузе как педагогическая проблема.....37

Довбыш С.Е.

Профессиональное развитие педагогов: проблемы и решения..... 46

Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Иляшенко Л.К.

Теоретические основы продвижения услуг
учреждений дополнительного образования.....53

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Колосова Е.Б., Власова Д.В.

Тьюторские компетенции педагога
в работе психолого-медико- педагогического консилиум..... 59

Бажилина А.В., Ильина В.С.

Обзор систем начального и среднего образования
континентального Китая, Тайваня, Гонконга и Макао..... 69

CONTENTS

QUESTIONS OF EDUCATIONAL POLICY AND LOW

Volkov V.N., Grishina I.V.

The problem of the effectiveness
of management activities of the school principal.....5

Shturbina N.A., Savchenko I.A.

The development of educational systems:
organizational support for project activities.....16

Golanova A.V., Golikova E.I.

To the question of electronic document management
of admissions office in institutions of higher education.....26

METHODOLOGY AND THEORY OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Skam`yanova T.Yu.

Adaptation of first-year students with special educational needs
to education as a pedagogical problem.....37

Dovby'sh S.E.

Professional development of educators: problems and solutions.....46

Smirnova Zh.V., Vaganova O.I., Ilyashenko L.K.

Theoretical basis for the services promotion of institutions
of additional education.....53

PRACTICE OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Kolosova E.B., Vlasova D.V.

Tutor competence of the educator in the work
of the psychological-medical-pedagogical consultation.....59

Bazhilina A.V., Il`ina V.S.

The review of primary and secondary education systems
of mainland China, Taiwan, Hong Kong and Macau.....69

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Волков Валерий Николаевич,

Комитет по образованию г. Санкт-Петербурга,

начальник отдела развития образования,

кандидат педагогических наук,

vvn2000@hotmail.com

Гришина Ирина Владимировна,

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,

профессор кафедры, доктор педагогических наук,

academy@spbappo.ru

К ПРОБЛЕМЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ

Аннотация

Основываясь на определении управленческой деятельности директора школы как особого вида управления, в статье рассмотрены вопросы взаимосвязи задач, которые решает руководитель школы, и имеющихся в его работе ограничений. Обозначен авторский подход к оценке результативности управленческой деятельности руководителя школы. В статье также представлены некоторые результаты исследования «Изменения в управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации», проведенного в 2018 году в Санкт-Петербурге.

Ключевые слова:

руководитель школы; управленческая подсистема; результативность управленческой деятельности; качество управления.

Управленческая деятельность руководителя школы в современных условиях становится актуальным объектом исследований. Это определяется многими факторами, базовым основанием которых является сложившееся в науке понимание профессиональной деятельности директора школы как особого вида управления (И.В. Гришина, В.Ю. Кричевский, Т.И. Шамова и др.). Управленческая деятельность руководителя школы характеризуется растущей «зависимостью» от научных знаний, которая находит отражение в совершенствовании его профессиональной компетентности [3-5].

Проблема управления системой образования стала целенаправленно разрабатываться в российской науке с 1990-х годов (И.А. Богачек, Ю.А. Конаржевский, М.И. Кондаков, В.Ю. Кричевский, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Е.Я. Ямбург и др.). Работы ученых можно определить как проектирование нового или анализ имевшегося (имеющегося) опыта управления. Исследования опираются на теории общей науки управления, которые адаптируются исследователями

применительно к системе образования. Авторы дают различные определения управлению, однако практически все они едины в рассмотрении управления школой как взаимосвязи двух процессов – функционирования и развития, во взаимодействии ее управляющей и управляемой подсистем, а также неразрывной связи школы с социумом. В рамках данной статьи за основу может быть взято определение П.И. Третьякова, который считает, что управление – это «целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий» [5].

Приведенное определение обозначает ключевую цель управления школой – перевод ее в качественно новое состояние, адекватное внутренним и внешним условиям. В этом контексте для школьных руководителей ставятся задачи. Основным субъектом, определяющим такие задачи, является государство, которое выражает интересы общества, а сами задачи формулируются органами управления образованием на национальном, реже на региональном уровне (характерно для федеративных государств). Проведенный ранее анализ задач руководителей школ в образовательных системах зарубежных стран позволил сделать следующие выводы:

- в образовательных системах разных стран существует обширный набор управленческих задач, решаемых школьными директорами, носящими стратегический характер или обеспечивающих функционирование школы;
- качество управления школой может быть охарактеризовано сформированностью в ней интеллектуального, социального и организационного капитала, что обеспечивается через целенаправленную и системную деятельность директора и выражено в решаемых им управленческих задачах;
- администрирование является базовой задачей, решаемой директорами школ, в то время как развитие лидерства становится перспективным форматом, характеризующим новую роль директора, в динамично развивающихся образовательных системах;
- можно считать характеристикой развивающейся управленческой практики школьных директоров ее открытый характер и опору на широкое сотрудничество в процессе принятия решений с представителями местного сообщества [1].

Анализ задач для директоров школ в развитых и развивающихся странах позволил выделить 9 групп задач и сформировать авторский рейтинг по частоте встречаемости в национальных стратегических документах:

- администрирование (обеспечение выполнения законодательства, ведение документации, предоставление отчетности, освоение бюджета, управление персоналом и др.);
- управление образовательным процессом и оценка его качества;
- обеспечение сотрудничества школы с местным сообществом;

- стратегическое управление, управление изменениями;
- развитие профессионализма учителей;
- развитие распределенного лидерства в школе;
- эффективное управление ресурсами;
- профессиональное саморазвитие директора школы;
- управление информационными потоками [1].

Задачи, поставленные школьным руководителям, являются основой для формирования и развития их управленческих практик. Такое положение имеет универсальный характер и актуально для разных стран мира, в том числе и для России.

Анализ управленческих практик руководителей школ разными авторами свидетельствует о том, что в процессе управления они решают многообразные задачи. В этой связи важен вопрос: может ли руководитель школы решить весь спектр имеющихся управленческих задач? Попытки ответов на него выводят исследователей на фундаментальную проблему ограниченных возможностей управленческой подсистемы школы (В.М. Ананишнев, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, Д.А. Новиков и др.). Эта «ограниченность» управленческой подсистемы в современных условиях тесно связана с вопросами принятия решений школьным руководителем. Рассматривая механизмы принятия решений, можно выделить особенности факторов, лимитирующих эти процедуры, и классифицировать их по следующим категориям:

- законодательные и административные;
- финансово-экономические;
- социально-культурные;
- организационно-структурные;
- личностно-управленческие;
- ситуационные [2].

Оценивая возможности руководителя школы к преодолению действия выделенных ограничений (за исключением законодательных и административных), следует подчеркнуть ведущую роль развития им своей профессиональной компетентности через включение в формальное, неформальное и информальное образование.

Последовательно рассматривая на протяжении нескольких лет вопросы определения и постановки задач перед руководителями школ, оценивания ограничения управленческой подсистемы и особенности принятия решений школьными директорами, следует определиться в вопросе о результативности управленческой деятельности и ее оценке.

Оценка процесса и результатов деятельности руководителя школы представляется крайне сложным вопросом. Для этого в науке разработаны некоторые подходы, а на практике наблюдается еще большая вариативность процедур и инструментов оценивания. Научные подходы к оценке управленческой деятельности школьного руководителя фокусируются на двух основных аспектах:

- определении структурных элементов ее содержания и их оценивании (И.В. Гришина, Т.В. Потемкина, И.Д. Чечель и др.);

- выделении и фиксировании ключевых показателей эффективности, результативности (А.А. Коростелев, С.В. Кошевенко, Е.Ю. Малеванов и др.).

При этом в последние годы в России наблюдается увеличение количества переводных материалов по данной проблематике, представляющих зарубежный опыт (А.Г. Каспржак, Е.А. Ленская и др.).

Практики оценочных решений в отношении руководителя российской школы различны: государственная аккредитация образовательных учреждений; профессиональные конкурсы для школьных директоров; аттестация директоров и их оценка в рамках эффективного контракта и др. Профессиональные конкурсы можно рассматривать как возможность оценки результативности наиболее мотивированных и успешных директоров школ, так как именно такие руководители чаще всего принимают в них участие, в то же время аттестация и оценка в рамках эффективного контракта являются массовыми. Можно считать, что существующие процедуры и инструменты позволяют с высокой долей точности определять результативность руководителей школ; вместе с тем очевидно, что ранее сформированные показатели эффективности требуют корректировки. Сложившаяся с 2013 года система эффективных контрактов с работниками социальной сферы, в том числе образования, поддерживает развитие школ, служит стимулом к профессиональному росту их работников. Можно предположить, что поэтапное введение профессиональных стандартов для разных категорий работников сферы образования даст новые возможности для оценки результативности деятельности школьных руководителей.

Несмотря на разнообразие практик и инструментов оценки результативности директоров школ, в настоящее время необходимо новое теоретическое обоснование подходов к оценке их результативности. Фоном для такого изменения является переход к постиндустриальному обществу и потребность в соответствующем ему образовании, нацеленном на принципиальные изменения в подготовке обучающихся и деятельности школ в целом. Ключевыми идеями теоретического обоснования подхода к оценке могут стать:

- выход за рамки внутриотраслевых и «научно-педагогических» особенностей при определении возможного набора результатов управленческой деятельности;

- изменение оснований оценки результативности – микширование оценки по структурным элементам содержания деятельности школьного руководителя и оценки социальных эффектов, появляющихся и фиксируемых как результаты управления.

Подход к оценке результативности руководителя школы не может быть «одномерным» в силу особенностей самой этой деятельности в современных условиях – постоянно возрастающей сложности решаемых задач, существующих и появляющихся ограничений. Выбор главного критерия

оценки деятельности директора школы может быть основан на определении «качества школы», которое рассматривается через три составляющие: «интеллектуальный капитал, социальный капитал и организационный капитал» (Д. Харгривс) [6]. Обозначенная позиция дает основания предположить, что «качество управления школой может характеризоваться оценкой сформированности обозначенных видов капитала», и, таким образом, на этой основе может быть оценена результативность управленческой деятельности руководителя школы и в целом качество управления образовательным учреждением [1].

По инициативе Комитета по образованию Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования в 2018 году провела исследование среди руководителей школ города. Организаторы исследования поставили перед собой несколько вопросов:

1. Какие задачи управленческой деятельности большинство директоров школ рассматривают как наиболее важные?

2. В решении каких задач руководители школ считают себя наиболее успешными?

3. Какие проблемы являются с точки зрения опрошенных директоров наиболее сложными? и др.

Представим некоторые результаты исследования, важные с точки зрения рассматриваемого в статье вопроса. Респондентами выступили директора 2/3 школ Санкт-Петербурга. При оценке значимости задач директора применительно к школе, в которой он работает, были получены следующие результаты (см. таблицу 1).

Ранги позиций позволяют выделить приоритеты руководителей петербургских школ и характер понимания ими задач своей деятельности. «Ядро» задач (ранги 1-5) составляют:

- профессиональное саморазвитие;
- администрирование;
- управление образовательным процессом;
- эффективное управление ресурсами;
- оценка образовательных результатов.

• Выделенное респондентами «ядро» задач управленческой деятельности нацелено на развитие организационного, интеллектуального и социального капитала образовательных учреждений. Это подтверждает высказанное в статье предположение, основанное на мнении Д. Харгривса.

Профессиональное саморазвитие директора школы занимает 1 ранг, по мнению респондентов, что является признанием ими необходимости повышения квалификации и получения дополнительного образования для преодоления возникающих дефицитов в профессиональной деятельности. Задача стратегического управления школой занимает 6 ранг, что обусловило менее высокие ранги для задач, относящихся к выработке и реализации стратегии развития. Можно предположить, что эти вопросы отнесены к ведению органов государственно-общественного управления школой.

Результаты опроса демонстрируют низкий ранг (12) задач по развитию распределенного лидерства. С одной стороны, такое положение можно трактовать в контексте недостаточной готовности директора использовать современные технологии управления, с другой, в силу роста предъявляемых государством требований к школе, говорит о том, что руководители стремятся сохранить контроль над всеми сторонами школьной жизни. Можно предложить и другие интерпретации такого результата: не все директора знают термин «распределенное лидерство»; распределенное лидерство трактуется как технология для решения других задач и др.

Таблица 1

*Самооценка степени значимости задач директора школы
(в условиях своей школы), (% ответов)*

Задача	1	2	3	4	5
Профессиональное саморазвитие директора	0	2	10	15	73
Администрирование (обеспечение выполнения законодательства, ведение документации, предоставление отчетности, освоение бюджета, управление персоналом и др.)	1	3	10	18	68
Управление образовательным процессом и оценка его качества	0	2	9	22	67
Эффективное управление ресурсами	0	2	9	23	66
Анализ образовательных результатов	1	1	13	20	65
Стратегическое управление, управление реализацией программы развития школы	1	4	8	28	59
Развитие профессионализма учителей	1	2	15	24	58
Организация взаимодействия с родителями учащихся	0	4	13	29	54
Обеспечение сотрудничества школы с социальными партнерами	1	7	17	34	41
Своевременное выполнение рекомендаций и указаний по вопросам воспитания	1	7	19	35	38
Выявление и распространение эффективного педагогического опыта	1	3	18	41	37
Развитие распределенного лидерства в школе	2	7	28	33	30

Особый интерес представляют «проектировочные» вопросы, отвечая на которые руководители школ выделили следующие управленческие задачи:

- распределение и закрепление обязанностей за сотрудниками, подбор и расстановка кадров;
- создание коллектива единомышленников;
- разработка программы развития школы;
- внедрение внутришкольной системы оценки качества образования;
- включение школы в экспериментальную деятельность;

- организация государственно-общественного управления школой;
- повышение качества образования;
- создание административного совета;
- создание комфортной образовательной среды;
- развитие педагогического коллектива средствами многолетней инновационной деятельности;
- эффективная методическая работа в школе;
- расширение спектра реализуемых образовательных программ.

Приоритетные управленческие задачи руководителей петербургских школ затрагивают вопросы: повышения качества образовательной деятельности (комфортная образовательная среда, платные услуги); развития кадрового потенциала и повышения эффективности управления (психологический климат, распределение обязанностей, коллегиальные органы управления, формирование общих ценностей); создания условий для развития образовательного учреждения (программа развития, инновационная деятельность, государственно-общественное управление, внутришкольная оценка качества), а также согласуются с приоритетами государственной образовательной политики.

В качестве инструментов решения поставленных задач руководители школ использовали:

- совершенствование материально-технических условий (ремонт, улучшение компонентов образовательной среды);
- договорные отношения с партнерами; работу с кадрами (повышение квалификации, инновационная деятельность, эффективный контракт с работниками и др.);
- формирование органов ученического самоуправления (подробнее см. таблицу 2).

Таблица 2

Что было сделано для решения данной управленческой задачи?

(% ответов)

Улучшение материально-технической базы, ремонт	27
Проведение обучения педколлектива (внутрикорпоративное обучение, тренинги, семинары и др.)	27
Заключение договоров (в т.ч. сетевых) с шефскими организациями, организациями-партнерами	19
Осуществление кадровых перестановок. Внедрение системы кадрового менеджмента	18
Привлечение научного руководителя	9
Повышение мотивации кадров ОО, эффективный контракт	8
Организация работы Совета родителей, Совета обучающихся	5
SWOT и PEST-анализ школы	2

Принимаемые руководителями школ решения согласуются с задачами и отражают их приоритеты в работе. Обозначенные респондентами инструменты можно рассматривать в контексте способов повышения качества образования и развития школы.

В сформированном по итогам исследования перечне изменений в школах обращают на себя внимание: улучшение климата в коллективе, повышение показателей внешней оценки школы. Руководители школ выделяют в качестве конкретных результатов расширение спектра предлагаемых образовательных программ и улучшение результатов ГИА, а также социально-педагогические эффекты деятельности – повышение инициативности и ответственности сотрудников. Анализ данных позволяет отметить, что в изменениях отражены показатели результативности управленческой деятельности и образовательного учреждения в целом. Это подтверждает предположение о развитии организационного и социального капитала в школах посредством целенаправленной управленческой деятельности.

Респонденты в ходе исследования также сформулировали имеющиеся в их школах новые управленческие задачи (см. таблицу 3).

Таблица 3

*Какие новые управленческие задачи Вы считаете приоритетными?
(% ответов)*

Улучшение материально-технической базы	31
Повышение качества образования	23
Повышение квалификации педагогов	21
Омоложение педагогического коллектива, привлечение и удержание в школе молодых педагогов	19
Уменьшение бумажной работы	19
Повышение рейтинга школы	17
Обобщение педагогического опыта	15
Повышение мотивации учащихся	13
Экспериментальная деятельность	13
Улучшение результатов ГИА, ОГЭ	12
Расширение круга социальных партнеров	11
Подготовка резерва управленческих кадров	11
Внедрение в учебный процесс новых технологий	10
Успешное внедрение эффективного контракта	10
Налаживание отношений в педколлективе	9
Повышение качества урока как формы организации обучения	7
Внедрение государственно-общественного управления	6
Достижение независимой оценки качества образования	5
Работа с одаренными детьми	4

Анализ выделенных задач позволяет сформировать их в группы:

- стратегические (качество образования, образовательная среда, кадры и др.);
- инструментальные (внедрение в образовательный процесс новых технологий, переход на систему эффективных контрактов, обобщение педагогического опыта и др.);
- содержательные, возможно отражающие приоритеты программ развития (работа с одаренными детьми и др.);
- контекстные (актуальные для образовательной практики: повышение мотивации учащихся, создание условий для реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, повышение качества урока и др.).

В ходе исследования собран обширный эмпирический материал о деятельности руководителей школ, который представлен авторами в ряде публикаций, в том числе в данной статье, анализ будет продолжен. В свою очередь, подтверждено, что в управлении школами происходит диверсификация управленческих функций на основе усложнения решаемых задач и изменений управляемой подсистемы, обновление средств управления и повышение открытости управленческой подсистемы. Исследование также подтвердило, что под влиянием управленческой деятельности директора в образовательном учреждении формируется интеллектуальный, социальный и организационный капитал.

В заключение можно сделать несколько выводов:

- в настоящее время управленческая деятельность руководителя школы характеризуется ростом многозадачности в условиях высокой неопределенности;
- как никогда ранее школьные руководители ощущают высокий уровень ответственности, возлагаемой на школу государством и обществом в лице представителей органов управления образованием и родителей обучающихся;
- в деятельности руководителя школы возникает значительное количество трудных задач, решение которых затруднено ограниченностью возможностей управленческой подсистемы;
- основой для оценки результативности управленческой деятельности руководителя школы может стать его роль (вклад) в формирование интеллектуального, социального и организационного капитала учреждения.

Литература

1. Волков В.Н. К проблеме определения управленческих задач для директоров школ в зарубежных образовательных системах // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2017. №185. С. 62-75.
2. Волков В.Н. К проблеме принятия решений школьным руководителем в современных условиях // Управление образованием: теория и практика. 2018. №3(31). С. 5-13.

3. Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. 231 с.
4. Кричевский В.Ю. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1993. 38 с.
5. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1998. 288 с.
6. Hargreaves D.H. Education epidemic // Transforming secondary schools through innovation networks. London: Demos, 2003. 77 p.

Volkov Valerij Nikolaevich,

*The Committee on Education of St. Petersburg,
the Head of Department of Education Development,
Candidate of Pedagogics, vvn2000@hotmail.com*

Grishina Irina Vladimirovna,

*The St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
the Professor of the Chair, Doctor of Pedagogics,
academy@spbappo.ru*

THE PROBLEM OF THE EFFECTIVENESS OF MANAGEMENT ACTIVITIES OF THE SCHOOL PRINCIPAL

Annotation

Based on the definition of the management activity of the school principal as a special type of management, the article deals with the relationship of tasks that the head of the school solves, and the limitations in his work. The author's approach to assessing the effectiveness of management activities of the head of the school is designated. The article also presents some results of the study «Changes in the management of the head of the educational organization», conducted in 2018 in St. Petersburg.

Keywords:

school principal; management system; effectiveness of management activities; quality of management.

Штурбина Наталья Александровна,

*Центр развития образовательных систем, директор,
руководитель Президентских программ подготовки управленческих кадров
в сфере образования, Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
заведующий кафедрой, Автономная некоммерческая организация
дополнительного образования «Образовательный холдинг-лаборатория
Глобал – НПД», президент, кандидат педагогических наук,
razvitiev@bk.ru*

Савченко Игорь Анатольевич,

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, доцент кафедры,
Автономная некоммерческая организация дополнительного образования
«Образовательный холдинг-лаборатория Глобал – НПД»,
директор по развитию, кандидат психологических наук*

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ: ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье впервые рассматривается применение проектной деятельности как наиболее адекватного средства развития образовательных систем. Научная новизна состоит в обосновании необходимости построения организационной поддержки проектной деятельности не по вертикально-иерархическому, а по матричному типу. Основными инструментами организационной поддержки являются проектный офис и проектный комитет. Приводятся актуальные данные о состоянии организационной поддержки проектной деятельности в отечественной сфере образования.

Ключевые слова:

развитие образовательных систем; проектная деятельность; проектный офис.

Постоянно растущие требования к качеству общего образования в нашей стране приводят к необходимости постоянного совершенствования образовательного процесса и развития образовательных систем, его реализующих: образовательных организаций, муниципальных и региональных систем образования. Наиболее адекватным средством целенаправленного и эффективного развития образовательных систем является проектная деятельность, поскольку она позволяет создать условия для стимулирования профессиональной активности и личной заинтересованности каждого участника в развитии организации, взятия им персональной ответственности за реализуемый проект [2; 8]. Специалисты указывают также, что проектирование в сфере образования может быть

«направлено на проявление и развитие личностно-деятельностной позиции человека в социально-культурной ситуации методом включения его в проблемы реализации культурных ценностей и критического анализа его практической деятельности» [9; 3].

Проектирование становится неотъемлемой частью современного образования.

По мнению многих экспертов, сегодня можно говорить о появлении своеобразной моды на проекты [3]. В образовательных организациях выполняются самые разные проекты: исследовательские, технические, социальные, обучающие, воспитательные, экологические, экономические, управленческие и многие другие. Участвуют в их разработке и реализации ученики, педагоги, родители, управленцы разного уровня – все, кого принято называть субъектами образовательного процесса. Нередко к этой деятельности привлекаются и сторонние участники – заинтересованные предприятия, общественные организации, спонсоры.

Разработка и реализация проектов становятся основным инструментом развития как отдельных образовательных организаций, так и целых образовательных систем.

Между тем в большинстве случаев проекты возникают и действуют спонтанно, по воле своих инициаторов или по настоятельному требованию вышестоящих руководителей. Иницируемые проекты никак не согласуются со стратегическими целями и направлениями развития образовательных организаций, которые не координируются со вспомогательными (кадровой, финансовой, хозяйственной и др.) службами; разработчики проектов не владеют компетенциями, необходимыми для грамотного управления проектами.

Одним из следствий отсутствия необходимых компетенций у разработчиков и руководителей проектов является выполнение проектной деятельности группами исполнителей, не объединенных в команды. Командой можно назвать группу, члены которой обладают дополняющими друг друга навыками и которые привержены общей идее или важным целям, объединяющим их взаимной ответственностью [5]. Более подробно различия между группой и командой представлены в таблице.

Таблица

Сравнительные особенности групп и команд

	Группы	Команды
Выполнение работы зависит от...	Индивидуальных вкладов	Индивидуальных вкладов и коллективных результатов работы
Ответственность лежит за...	Индивидуальные результаты	Совместные результаты
Члены заинтересованы...	В общих целях	В общих целях и преданы конечной цели
Соответствие...	Требованиям руководства	Требованиям, определяемым самой командой

Почему группы не становятся командами? Эксперты указывают на целый ряд причин [6], в числе которых: недоверие к другим участникам совместной деятельности, опасение критики, насмешек, подавления со стороны более опытных и/или знающих коллег, нечетко поставленные цели и задачи, несогласованность действий, внутренняя конкуренция, неумение слушать, неготовность идти на компромисс и др.

Сложившиеся команды отличаются явным отсутствием иерархических отношений между участниками, умением и желанием слушать и понимать друг друга, давать и получать обратную связь, проявлять креативность, воображение в работе, избегать конфликтов при решении сложных вопросов, а использовать для этого дискуссию, отсутствием опасения попросить о помощи, готовность прикрыть друг друга, заботиться друг о друге и др.

«Самопроизвольного» превращения группы в команду не происходит. Для этого нужны определенные организационные усилия.

Таким образом существует насущная потребность в организационной поддержке проектной деятельности как на уровне отдельных образовательных организаций, так и на уровне образовательных систем.

В бизнесе, где проектное управление применяется уже достаточно давно, его административное обеспечение осуществляется путем создания специальных совещательных органов, структурных подразделений и проектных ролей [1]. Воспользоваться этим опытом можно и для управления проектной деятельностью в образовании.

Прежде всего следует указать на то, что для совершенствования управления проектной деятельностью и достижения стратегических целей развития организаций инициируемые и реализуемые проекты должны объединяться в портфели [7]. Национальный стандарт РФ так и определяет портфель проектов: «набор компонентов, которые группируются вместе с целью эффективного управления и для достижения стратегических целей организации» [3]. Необходимость ранжирования проектов, отбора их в портфели, контроль соответствия стратегическим целям развития организации и др. создает потребность в организационной поддержке этой деятельности.

Основные инструменты организационной поддержки проектной деятельности – проектный комитет и проектный офис. В «Методических рекомендациях по внедрению проектного управления в органах исполнительной власти» приводятся следующие определения этих структур:

- «проектный комитет – коллегиальный орган, принимающий управленческие решения в части долгосрочного планирования и контроля проектной деятельности, в том числе, осуществляющий контроль реализации проектов, сроки достижения контрольных событий и показателей;

- «проектный офис – подразделение, организующее оперативное планирование и контроль проектной деятельности, внедрение, административную поддержку и развитие проектно-ориентированной системы управления в организации» [8].

Как следует из приведенных определений, основная административная работа приходится на долю проектных офисов. Рассмотрим их деятельность подробнее.

Эксперты по проектному управлению Джеральд И. Кендалл и Стивен К. Роллинз сравнивают роль проектного офиса с ролью авиадиспетчера, управляющего воздушным движением [7]. Эта метафора «диспетчер, управляющий воздушным движением» представляется очень важной, поскольку раскрывает роль проектного офиса как помощника в управлении проектами, а не авторитарного управляющего. Диспетчер аэропорта лишь обеспечивает взлет, полет, посадку самолета, но он не управляет воздушным судном, не отвечает за его техническое состояние, за составление расписания полетов, за обслуживание пассажиров и многое другое. Так и проектный офис своим составом не участвует в реализации проектов, не управляет конкретными проектами вместо их руководителей, не отвечает за действия проектных команд. По мнению экспертов [7], он должен:

- способствовать максимально безопасному, быстрому продвижению проектов, реализуемых в организации, в намеченном направлении, обеспечивая максимальное снижение рисков;
- предотвращать запуск проектов, для которых в организации недостаточно ресурсов;
- консультировать, организовывать обучение управлению проектами руководителей проектов и руководство организации;
- помогать руководителям организации в решении стратегических задач;
- накапливать интеллектуальный капитал, необходимый для управления проектами.

Будет ли вновь созданный проектный офис успешным в своей деятельности, зависит и от самого офиса, и от руководства образовательной организации.

Проектный офис будет успешен в своей работе, если его деятельность будут поддерживать руководители всех уровней (директор, заместители, руководители структурных подразделений и служб); если всем руководителям проектов будет обеспечена возможность пройти соответствующее повышение квалификации; если руководство образовательной организации одобрит приобретение качественного программного обеспечения для управления проектами и обеспечит обучение работе с этим программным обеспечением участников проектной деятельности и сотрудников проектного офиса.

Создание проектного офиса и его дальнейшая работа будут успешны, если:

- деятельность проектного офиса будет способствовать решению стратегических задач развития образовательной организации (ОО);
- проектный офис будет устанавливать последовательность реализации проектов исходя из стратегии функционирования и развития ОО;

- проектный офис будет способствовать доведению до завершения максимального количества проектов без привлечения дополнительных ресурсов;

- проектный офис будет положительно влиять на показатели результативности (рейтинговые показатели) деятельности ОО;

- проектный офис будет поддерживать баланс между проектами, направленными на совершенствование и развитие внутреннего потенциала ОО (кадры, инструментарий, имущество, финансы и др.), и проектами, направленными на удовлетворение образовательных запросов учеников, их родителей и на обоснование и защиту необходимости финансирования ОО (текущая успеваемость, сдача ЕГЭ, олимпиады и др.);

- весь руководящий состав ОО будет видеть преимущества и выгоды от введения проектного офиса, как для организации так и для себя лично.

В конце 2017 – начале 2018 года нами было проведено небольшое социологическое исследование в форме опроса с целью выявить особенности организационной поддержки проектной деятельности в сфере образования. В опросе приняли участие руководители и сотрудники образовательных систем – образовательных организаций, муниципальных и региональных управлений (департаментов) образованием из 27 регионов РФ: Волгограда, Кемерово, Красноярск, Липецка, Перми, Ростова-на-Дону, Рязани, Твери, Ульяновска, Хабаровска, Челябинска, Амурской, Владимирской, Ивановской, Нижегородской, Омской, Пензенской, Саратовской, Свердловской, Смоленской, Ярославской областей, Калмыкии, Карелии, Коми, Тыва, РСО – Алания, ХМАО – Югра.

Были получены следующие результаты: 86% респондентов сообщили, что имеют опыт участия в проектной деятельности: 37% – менее 3 лет, 20% – от 3 до 6 лет, 29% – более 6 лет. 8% указали, что в их образовательной системе не реализуются проекты, 6% затруднились ответить на этот вопрос.

Нужно отметить, что во многих образовательных организациях реализуется более одного проекта. 31% опрошенных указали, что в их образовательных организациях реализуется 1-2 проекта, в 17% организаций выполняется 3-4 проекта, в 26% – пять и более. 9% респондентов сообщили, что в образовательных организациях, в которых они работают, в настоящее время не реализуется ни одного проекта. 17% респондентов затруднились ответить.

Таким образом, тезис о популярности проектной деятельности в сфере образования получил свое подтверждение. 60% опрошенных респондентов указали, что наиболее часто решение о запуске проекта в организации принимает ее руководитель. В то же время 11% сообщили, что инициировать проект могут заместители руководителя. В 5% образовательных систем в роли инициатора проектов выступает Проектный комитет, в 3% – Проектный офис, в 8% – педагоги, в 8% – общее совещание. 5% респондентов отметили, что инициирует проекты, как правило, кто-то другой (в пояснении они указали, что это глава муниципалитета).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в большинстве образовательных систем (76%) проекты инициируются их руководителями или даже руководителями вышестоящего уровня. Такая ситуация может приводить к снижению мотивации основной массы участников образовательной деятельности, поскольку они могут считать проектную деятельность нужной лишь для обслуживания интересов администрации и не принимать на себя ответственность за успешную реализацию выполняемых проектов [10-12].

Роль руководителя проекта чаще всего принимает на себя руководитель организации – об этом сообщили 67% респондентов. 12% ответили, что чаще всего это заместитель руководителя. 15% указали, что в роли руководителя проекта обычно выступает руководитель структурного подразделения. В 6% организаций чаще руководят проектами педагоги. Перечисленными должностными позициями исчерпывается список возможных руководителей проектов.

Иными словами, руководство проектами в образовательных системах, представленных опрошенными респондентами, как правило, выполняют первые лица организаций. Эффективное руководство проектом требует серьезных затрат времени и сил. Наше исследование показывает, что руководители образовательных систем, будучи загружены основной своей работой, берут на себя дополнительные обязанности по руководству проектами, что не может не сказаться на качестве как одной, так и другой деятельности.

В большинстве случаев в образовательных организациях не производится формирование портфелей проектов. Об этом сообщили 30% опрошенных. 20% указали, что в их образовательных системах проекты группируются в портфели, 50% – затруднились с ответом.

Значительное количество затруднившихся с ответом свидетельствует о том, что принципы портфельного управления проектами пока не вполне понятны большинству чиновников сферы образования.

В большей части организаций, в которых происходит группирование проектов по портфелям (в 56% из них), портфели проектов формируются по стратегическим направлениям развития, в 33% организаций – по источнику финансирования, в 11% – по сходным темам.

Нужно отметить, что, по заключениям экспертов, наиболее удачным основанием для формирования портфелей в бизнес-секторе служит группировка проектов по источнику финансирования, а в государственном секторе – по стратегическим направлениям развития организации. Тем самым можем заключить, что в сфере образования чаще всего выбирается наиболее удачное основание для формирования портфелей проектов.

Как же обстоят дела с основными инструментами организационной поддержки проектной деятельности в организациях – проектными комитетами и проектными офисами?

11% опрошенных респондентов сообщили, что в их образовательных системах созданы проектные офисы (офисы управления проектами, ОУП). 39% отметили, что проектные офисы в их образовательных системах не созданы. 50% опрошенных не дали ответа на этот вопрос.

Как уже указывалось выше, проектный офис является основной структурой постоянной организационной поддержки проектной деятельности в организации. Отсутствие ОУП в подавляющем большинстве образовательных систем свидетельствует о том, что они пока не ощутили необходимость в создании такой структуры. Следовательно, обязанности по управлению и административно-организационному обеспечению проектной деятельности возложены на руководителей и специалистов образовательных систем, и без этого загруженных выполнением своего основного функционала. Такая ситуация может приводить к перегрузке персонала, снижению качества выполняемых работ, замедлению процессов развития организаций.

В ходе опроса удалось уточнить и особенности комплектования проектных офисов кадрами. 25% респондентов отметили, что в состав проектного офиса входят руководители организации (то есть руководители управлений образованием, директора школ), 25% указали, что в состав ОУП входят заместители руководителя, 25% – педагоги. По 8% сообщили, что в состав ОУП включены родители и ученики. 9% затруднились с ответом.

Основная часть функций, выполняемых проектным офисом, административная. Таким образом, ресурсы руководителей организаций, включенных в ОУП, расходуются неэффективно. Возможно, это связано с тем, что в муниципалитетах и образовательных организациях пока недостаточно хорошо понимают назначение и функции ОУП.

Аналогичные результаты получены и в отношении проектных комитетов. 13% опрошенных указали, что в их организации создан проектный комитет. 39% указали на его отсутствие, 48% затруднились с ответом на этот вопрос. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном понимании чиновниками сферы образования назначения и функций проектного комитета.

В деятельность проектных комитетов, созданных в сфере образования, вовлечены руководители организаций (в 28% случаев), заместители руководителей (28% случаев), педагоги (28% случаев). В работе некоторых проектных комитетов принимают участие родители (11%) и ученики (8%).

Такой состав проектных комитетов трудно признать сбалансированным, что, в сочетании с информацией, полученной по портфелям проектов и ОУП, заставляет сделать вывод о невысоком уровне управления проектной деятельностью в образовательных системах.

Проведенный опрос позволяет сделать вывод: структуры управления проектной деятельностью, созданные к настоящему времени в отечественных образовательных системах, не отличаются высокой эффективностью работы. Попытки копировать модели работы, принятые в бизнесе или в органах власти, не приводят к успеху, поскольку характерные для системы образования, как и для всей социальной сферы, общая централизация управления, жесткие требования к разделению функционала, поддержанию стабильности, максимальному снижению неопределенности и рисков создают максимально благоприятные условия для вертикально-

иерархической модели управления и препятствуют внедрению проектной модели. Создаваемые в отдельных образовательных организациях или более крупных образовательных системах элементы проектного управления и организационные структуры поддержки проектного управления фактически оказываются встроенными в существующую иерархическую модель управления, становясь очередной ее «веткой». И руководство, и рядовые сотрудники воспринимают новую проектную деятельность как еще один вид работ, требующий незапланированных затрат времени и сил, считают ее дополнительной нагрузкой. Мотивация к выполнению такой деятельности низкая, преимущества и возможности проектного подхода сводятся к нулю.

Выход из создавшейся ситуации видится в широком внедрении в сфере образования матричной системы управления, позволяющей сочетать традиционное вертикально-иерархическое и горизонтальное проектное управление. Это позволит полностью раскрыть потенциал проектной деятельности и проектного управления, стимулирующего активность, инициативу и взятие на себя ответственности за выполняемую деятельность в «нижних» звеньях иерархической системы, а также даст возможность выстраивать горизонтальную карьеру рядовым сотрудникам сферы образования.

Внедрение матричной системы управления можно было бы начать с создания структур организационной поддержки проектной деятельности – проектных офисов и проектных комитетов – на уровне образовательных организаций или муниципальных систем управления образованием.

Проектные офисы должны включать специалистов, прошедших обучение проектному управлению и соответствующую сертификацию, понимающих и разделяющих выгоды от внедрения проектного управления. В состав проектного офиса обычно входят: руководитель, одновременно являющийся заместителем руководителя образовательной организации (или муниципального управления образованием), ответственным за проектную деятельность; один или два администратора; в дальнейшем – руководители принятых к реализации проектов. В состав проектных комитетов должны войти руководитель образовательной организации (или муниципальной системы образования), а также его заместители, наиболее задействованные в проектной деятельности.

Обобщая сказанное, можно заключить, что в условиях расширения проектной деятельности в государственном секторе и, в частности, в системе образования необходимы эффективные инструменты управления этой деятельностью. Одним из наиболее адекватных инструментов проектного управления и обеспечения организационной поддержки проектной деятельности является проектный офис. Создание и грамотная организация работы проектного офиса, учитывающая опыт бизнес-структур, опора на существующую и совершенствующуюся нормативно-правовую базу позволят обеспечить эффективную организационную поддержку проектной деятельности как в отдельных образовательных организациях, так и в системе образования в целом.

Литература

1. Арефьев А. Офис управления проектами: типы и модель развития. URL: https://pmi.ru/articles/files/19122006_Arefiev.pdf
2. Башкатов И.П. Уроки внедрения проектного управления в практику деятельности образовательных систем // Материалы III Ежегодной международной научно-практической конференции пролонгированного действия «Управление развитием образовательных систем» – Проектный менеджмент как инструмент развития образовательных систем: от проекта до управления портфелями проектов / под общ. ред. М.Г. Пугачевой. М.: Дело, 2018. С. 312-315.
3. Белякова Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.И. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. №3. 75 с.
4. ГОСТ Р ИСО 21504 – 2016 Управление проектами, программами и портфелем проектов. Руководство по управлению портфелем проектов. М.: Стандартинформ, 2016. 16 с.
5. Гринберг Д., Бэйрон Д. Организационное поведение: от теории к практике. М.: Вершина, 2004. 878 с.
6. Дауни М. Эффективный коучинг: уроки тренера коучей. М.: Добрая книга, 2017. 288 с.
7. Кендалл Д.И., Роллинз С.К. Современные методы управления портфелями проектов и офис управления проектами: Максимизация ROI. М.: ПМСОФТ, 2004. 338 с.
8. Об утверждении Методических рекомендаций по внедрению проектного управления в органах исполнительной власти: распоряжение Минэкономразвития России от 14.04.2014 №26Р-АУ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162120/ (дата обращения: 18.12.2018).
9. Проектная деятельность в образовании: учебно-методическое пособие для педагогов и учащихся / С.И. Краснов, Р.Г. Каменский, И.В. Ананченко, А.М. Докадин, Н.В. Малышева, Е.В. Матюнин. М.: ИнИДО РАО, 2013. 216 с.
10. Штурбина Н.А. «Болезни» становления проектного менеджмента в образовании и механизмы их лечения. Рекомендации к подготовке кадров // Материалы III Ежегодной международной научно-практической конференции пролонгированного действия «Управление развитием образовательных систем» – Проектный менеджмент как инструмент развития образовательных систем: от проекта до управления портфелями проектов / под общ. ред. М.Г. Пугачевой. М.: Дело, 2018. С. 17-23.
11. Штурбина Н.А. Условия повышения эффективности управления образовательными системами // Профессиональное образование. Столица. 2017. №12. С. 20-21.
12. Shturbina N., Bashkatov I. Project management in the social sphere: essence and problems of implementation // Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States. Paris: Atlantis press, 2018.

Shturbina Natal`ya Aleksandrovna,

*The Center for Development of Educational Systems, the Director,
the Head of the Presidential programs of management training
in the field of education, The Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration, the Head of the Chair,
the Autonomous Non-Profit Organization of Additional Education
«Educational Holding-Laboratory Global – NPD», the President,
Candidate of Pedagogics, razvitiev@bk.ru*

Savchenko Igor` Anatol`evich,

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
the Associate professor of the Chair,
The Autonomous Non-Profit Organization of Additional Education
«Educational Holding-Laboratory Global – NPD»,
the Development Director, Candidate of Psychology*

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS: ORGANIZATIONAL SUPPORT FOR PROJECT ACTIVITIES

Annotation

An application of the project activity as most adequate development tool of educational systems is considered for the first time in the article. The scientific novelty consists in justification of need of creation of organizational support of the project activity not on vertically hierarchical, but on matrix type. The main instruments of organizational support are the project office and the project committee. Relevant data on a condition of organizational support of the project activity in education are provided.

Keywords:

development of educational systems; project activities; project office.

Голанова Анна Викторовна,

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент,
a.golanova@lengu.ru*

Голикова Екатерина Ивановна,

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент,
e.golikova@lengu.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБОРОТА ПРИЕМНОЙ КОМИССИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена изучению вопроса организации электронного документооборота приемной комиссии вуза. Авторами определено место приемной комиссии в структуре вуза и выявлены направления ее деятельности. Рассмотрены основные документы отдела по работе с абитуриентами. Выделены входящий, исходящий и внутренний документопотоки, а также описан процесс взаимодействия отдела по работе с абитуриентами и других отделов при работе с документами. Рассмотрены программные продукты, которые могут быть использованы для организации электронного документооборота приемной комиссии.

Ключевые слова:

высшее образование; приемная комиссия; делопроизводство; документопоток; электронный документооборот; система электронного документооборота.

В настоящее время в законодательстве РФ состав высших учебных заведений не регламентирован, нет указания на то, какие структурные подразделения должны быть в составе организации и как они должны называться. Поэтому каждое образовательное учреждение имеет возможность создавать собственную структуру с оригинальными названиями подразделений, причем в каждой из организации подразделения могут иметь одну цель, но разные названия.

Каждая образовательная организация, как правило, каждый год осуществляет набор желающих обучаться по направлениям подготовки, реализуемым этой организацией. Этот процесс регулируется приказом Министерства образования и науки №1147 «Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программа магистратуры» [5]. В этом документе указано, что приемом и зачислением может заниматься только приемная комиссия.

В учреждениях высшего образования приемная комиссия, как правило, организуется на базе структурного подразделения, которое является ответственным за работу с абитуриентами и может иметь различные названия, например «Отдел по работе с абитуриентами».

Этот отдел осуществляет контроль над выполнением требований законодательства Российской Федерации, регламентирующего: порядок приема граждан в высшие учебные заведения для обучения по образовательным программам высшего профессионального, среднего профессионального образования; техническое, методическое и информационное сопровождение деятельности работников учреждения высшего образования, входящих в состав приемной комиссии; проведение профориентационной работы.

В течение года отдел занимается следующей работой:

- принимает участие в разработке нормативных актов, регламентирующих деятельность приемной комиссии и правила приема на каждый год;
- проводит консультирование и обучение по вопросам реализации приемной кампании;
- контролирует выполнение правил приема и прочих локальных нормативных актов, регламентирующих прием;
- проводит техническую работу по приему документов от поступающих и внесение их в информационную систему организации;
- подготавливает отчеты по итогам приема;
- осуществляет передачу данных в федеральную информационную систему единого государственного экзамена и приема, предоставляемых приемной комиссией;
- организует день открытых дверей, готовит справочные материалы для поступающих;
- занимается информационной деятельностью, участвует в образовательных выставках и ярмарках.

Рассмотрим виды документов, имеющих непосредственное отношение к деятельности отдела по работе с абитуриентами:

- учредительные и лицензионные документы (устав, лицензия, аккредитация);
- организационные документы (структура и штатная численность, штатное расписание, должностные инструкции, правила приема на текущий год, положения об экзаменационной комиссии, положение об апелляционной комиссии и пр.);
- распорядительные документы (приказы по основной деятельности, указания, решения, распоряжения об отборочной комиссии и пр.);
- информационно-справочные документы (акты, письма, справки, докладные и служебные записки, протокол о допуске к вступительным испытаниям, протокол утверждения списков поступающих, явочная и

проверочная ведомости, протокол учета индивидуальных достижений, справка поступающему, подтверждающая факт сдачи вступительных испытаний, и пр.);

- предложения, заявления, жалобы граждан (заявление на участие в конкурсе, заявление с прошением переноса вступительного испытания на резервный день, заявление с прошением принять документ об образовании без приложения и проч.);

- документы по личному составу.

Организация документационного обеспечения управления, в частности документооборота в учреждениях, базируется на инструкции по ведению делопроизводства.

Инструкция включает в себя: общие требования к оформлению документов, правила оформления и расположения основных реквизитов документов, состав документов учреждения, учет и анализ объемов документооборота, формирование и оформление дел, подготовка документов и дел к передаче на архивное хранение, организацию оперативного хранения документов, работу исполнителей с документами в подразделениях учреждения, контроль и сроки исполнения документов, изготовление, учет, использование и хранение печатей, штампов.

Инструкция по ведению делопроизводства в учреждениях высшего образования составляется с учетом требований, предъявляемых нормативными и правовыми актами:

- ГОСТ Р 7.0.97-2016 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов»;

- ГОСТ Р ИСО 15489-1-2007 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Управление документами. Общие требования»;

- методическими рекомендациями по разработке инструкций по делопроизводству в федеральных органах исполнительной власти, утвержденных приказом Росархива от 23.12.2009 №76;

- инструкцией по делопроизводству в Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки (утв. приказом Рособнадзора от 01.11.2012 №1360);

- приказом Министерства культуры РФ от 31.03.2015 №526 «Об утверждении правил организации хранения, комплектования, учета и использования документов Архивного фонда РФ и других архивных документов в органах государственной власти, органах местного самоуправления и организациях».

Рассмотрим документооборот отдела по работе с абитуриентами

Документооборот как технологический процесс делится на несколько частей – потоков, обеспечивающих прямую и обратную связь в организации и отделе. Горизонтальные документопотоки обеспечивают связь и согласованную работу отдела и других подразделений образовательного учреждения. К входящим потокам документов можно отнести любые отчеты о работе отдела, например по итогам приема или по итогам проведения дней открытых дверей, а также различные мониторинги работы отдела и приемной комиссии. К

исходящим документопотокам относятся распоряжения и приказы, распространяющиеся в целом на образовательную организацию и документы и регламентирующие работу только определенного отдела. Например, приказ ректора о назначении материально ответственного лица отдела.

Входящий документопоток в отделе по работе с абитуриентами составляют:

- документы вышестоящих организаций (директивные указания, нормативные и методические акты, которые являются основанием для управленческой, учебной, научной, экономической деятельности организации, – документы из министерств, администраций субъектов федерации и департамента управления образованием);

- документы подведомственных организаций (содержат сведения о выполнении распоряжений, запросы о методах и средствах выполнения заданий и отчетные данные об их деятельности);

- документы от несоподчиненных организаций (направляемые с целью согласования совместных действий или побуждения к ним, консультирования, получения или направления необходимой информации: письма (информационные, рекламные, запросы и т.п.), договоры и документы, сопровождающие выполнение договоров);

- обращения граждан.

Исходящий документопоток в отделе по работе с абитуриентами состоит из документов, создаваемых в организации и отправляемых за ее пределы: документы по организации профориентационной работы, выставочной деятельности, ответы на обращения граждан.

Внутренний документопоток в отделе по работе с абитуриентами составляют документы, не выходящие за пределы организации: положение о работе отдела, должностные инструкции сотрудников, устав образовательного учреждения, правила внутреннего трудового распорядка, а также приказы по организации и проведению приема документов, отчеты, служебные записки от факультетов.

Отдел по работе с абитуриентами связан документопотоками со следующими подразделениями (см. таблицу 1).

Стоит отметить, что одной из актуальных проблем, которые решаются в настоящее время в учреждениях среднего профессионального и высшего образования, является задача организации электронного документооборота. Это связано с тем, что в концепции развития Единой информационной образовательной среды в Российской Федерации устанавливаются задачи по развитию информационной среды в сфере образования РФ. Одной из задач является автоматизация управленческой деятельности в образовательных организациях. Для реализации этой задачи требуется провести ряд мероприятий:

- разработку требований к программным и информационным компонентам, протоколам обмена данными, аппаратным средствам, базам данных, базам знаний, характеристикам компонент и интерфейсов;

- создание и внедрение системы электронного документооборота и регламентированной отчетности для образовательных учреждений.

Таблица 1

Документы отдела по работе с абитуриентами

Название структурного подразделения	Входящие и исходящие документы
Общий отдел	Входящая корреспонденция для отдела по работе с абитуриентами
Отдел кадров	Табель учета рабочего времени; заявления и графики по отпускам; больничные листы сотрудников отдела по работе с абитуриентами; личные дела поступивших
Факультеты	Протоколы результатов олимпиад; приказы о назначении ответственных за проведение дня открытых дверей
Автотранспортный отдел	Служебные записки о предоставлении транспорта для поездки на образовательные выставки и ярмарки
Отдел хозяйственной деятельности/общежитие	Заявки на предоставление канцелярии; списки нуждающихся в проживании в общежитии
Врачебный здравпункт	Опись и медицинские документы по каждому поступившему на очную форму
Международный отдел	Заявления иностранных граждан
Архив	Документы по номенклатуре дел, подлежащие хранению и последующему списанию
Учебный отдел	Расписание вступительных экзаменов
Планово-экономический отдел	Протоколы рекомендованных к зачислению; перечень материальных ценностей в виде описи

Взаимодействие отдела по работе с абитуриентами и других отделов по работе с документами представлено на схеме (см. рисунок 1).

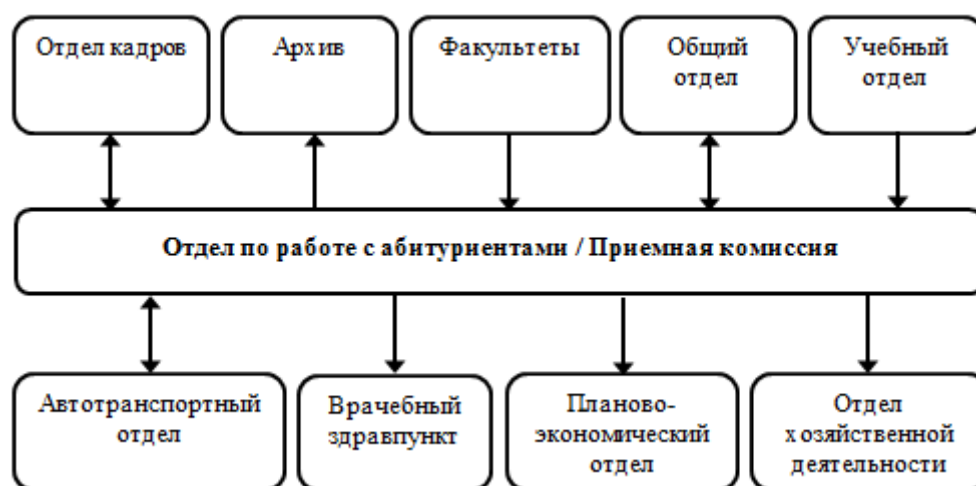


Рис. 1. Схема взаимодействия

Информационные системы в учреждениях высшего образования используются для решения следующих задач: управления студенческим контингентом, организации и проведения приемных кампаний, планирования учебного процесса, расчета учебной нагрузки преподавателей, проведения мониторинга учебного процесса и т.д.

В целом информационные системы для образовательных организаций реализуют автоматизацию одних и тех же процессов, различны лишь способы и качество реализации.

На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [4] и постановления Правительства РФ от 31.08.2013 №755 [3] подключение образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования к системе ФИС ГИА и приема является обязательным. Проверка результатов ЕГЭ абитуриентов также должна осуществляться через ФИС ГИА и приема.

В связи с этим при выборе информационной системы следует учесть, что она должна обеспечивать передачу информации о приемной кампании образовательной организации в ФИС ГИА и приема. Среди таких систем можно выделить:

1. Nauman University – информационно-аналитическая система для организации управления учебным процессом в высших и средних специальных учебных заведениях [8]. Предполагает несколько типов пользователей: высшее руководство, учебный отдел, сотрудники деканатов, сотрудники кафедр, абитуриенты и студенты.

Для работы приемной комиссии выделено два модуля:

1) «Абитуриент» – предназначен для автоматизации процесса приемной кампании вуза. Модуль автоматизирует все этапы проведения приемной кампании: от ее подготовки, приема документов, фиксирования результатов вступительных испытаний до зачисления абитуриентов и составления отчетов;

2) «Целевой прием» – предназначен для автоматизации работы с абитуриентами, поступающими в учебное заведение на условиях целевого приема. Модулем автоматизирован весь процесс работы: от регистрации абитуриента до контроля трудоустройства. Также в модуле ведется учет студентов, обучающихся в вузе по целевому приему.

На официальном сайте есть косвенные указания на то, что система имеет возможность взаимодействия с ФИС ГИА и приема.

2. Tandem University («ТАНДЕМ.Университет») – комплексное решение для автоматизации основных процессов поддержки управления основной деятельностью государственных, автономных и коммерческих образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования.

Несомненным достоинством системы является «прозрачная» модульная структура. Каждый модуль отвечает за автоматизацию определенных процессов в вузе. Все модули могут обращаться к данным друг друга, что исключает их дублирование. Также реализована возможность аудита доступа к объектам системы, что позволяет отслеживать попытки нарушения безопасности.

Для работы приемной комиссии выделены модули [6]:

1) «Абитуриенты (Приемная комиссия)» – является готовым решением для организации типового процесса приема абитуриентов в соответствии с актуальной нормативной документацией по обеспечению приема абитуриентов;

2) «Интеграция с ФИС ГИА и приема» – позволяет передавать информацию о приемной кампании образовательной организации, о ее структуре приема, обеспечивает передачу заявлений абитуриентов, обладает функцией передачи приказов о зачислении и удаления переданных заявлений из ФИС ГИА и приема. Система ведет журнал передачи данных с фиксацией всех возникших в процессе передачи и обработки в ФИС ГИА и приема ошибок по каждому заявлению с возможностью быстрого перехода к ошибочным данным в системе;

3) «Онлайн-регистрация абитуриентов» – предназначен для упрощения ввода информации о поступающих абитуриентах для сотрудников приемной комиссии и ускорения процедуры подачи заявления абитуриентом в образовательную организацию. С его помощью абитуриент может самостоятельно ввести свои данные и выбрать конкурсы, в которых он хочет принять участие;

4) «Договоры на обучение» – предназначен для автоматизации процесса заключения договоров и дополнительных соглашений с абитуриентами и студентами образовательной организации, для учета фактов оплаты за обучение. С его помощью можно вести учет абитуриентов, поступающих на договорной основе.

Взаимосвязь модулей, которые могут быть использованы для ведения приемной кампании, представлена на рис. 2.

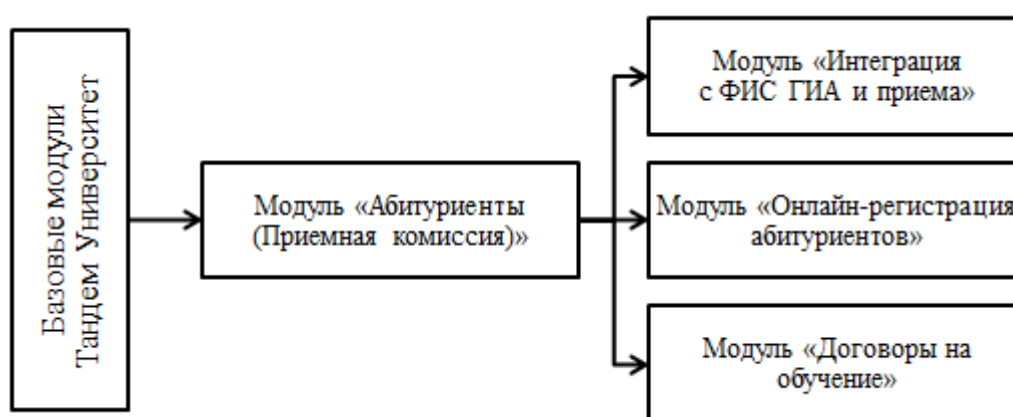


Рис. 2. Взаимосвязь модулей системы «ТАНДЕМ.Университет»

3. «Галактика Управление Вузом» – комплексное решение для вузов, которое предназначено для реализации информационной поддержки управления учебным процессом и финансово-хозяйственной деятельности вуза [2].

Для автоматизации работы приемной комиссии вуза используется модуль «Приемная кампания». Он позволяет:

- формировать планы набора;
- вести картотеку;
- вести сведения по результатам ЕГЭ;
- планировать проведение вступительных испытаний;
- работать с ведомостями;
- проводить предварительное зачисление;
- формировать и обрабатывать приказы на зачисление;
- формировать отчетность по ходу и результатам проведения приемной кампании.

4. «1С: Университет ПРОФ» – позволяет автоматизировать учет, хранение, обработку и анализ информации об основных процессах высшего учебного заведения [1].

Работу приемной комиссии обеспечивает функциональный блок «Приемная комиссия». Средствами программного продукта могут быть реализованы различные модели ведения приемной кампании.

Основные функциональные возможности:

- планирование приемной кампании;
- настройка параметров приемной кампании;
- возможность копирования настроек ранее проведенных приемных кампаний;
- наличие Мастера приемной кампании для автоматизированной массовой работы с документами;
- формирование документов;
- интеграция с ФИС ГИА и приема;
- проведение вступительных испытаний и зачисление;
- наличие Мастера списков поступающих;
- формирование отчетных форм документов.

5. Intranet: Academic – система автоматизации управления учебным процессом вуза [7].

Автоматизация работы приемной комиссии представлена компонентом «Абитуриенты».

С использованием данного компонента осуществляется: загрузка плана приема, регистрация абитуриентов; формирование сопроводительной документации; подготовка и печать приказов о зачислении; формирование статистических форм отчетности по приему на текущую дату; импорт данных о зачисленных абитуриентах в подсистему «Учащиеся», дополнительно – передача данных из компонента в ФИС ГИА и приема и выгрузка в компонент электронных заявлений внешних интернет-сервисов; формирование отчетных форм статистики приема, конструктор отчетов.

Несомненными достоинствами данного компонента являются:

- возможность автономного функционирования;
- возможность интеграции с другими информационными системами, которые используются в образовательной организации.

Следует отметить, что в настоящее время наблюдается тенденция импортозамещения программного обеспечения. Все рассмотренные программные продукты внесены в Единый реестр российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных в информационно-телекоммуникационной сети Интернет (см. таблицу 2). Исключение составляет система «Галактика Управление Вузом», но это решение реализовано на базе системы «Галактика ERP», которое включено в Единый реестр.

Таблица 2

Информация о регистрации программных продуктов в Едином реестре

Регистрационный № ПО	Название программы	Дата регистрации
2787	«ТАНДЕМ.Университет»	10 февраля 2017 г.
166	«1С:Университет»	18 марта 2016 г.
188	Naumen University	18 марта 2016 г.
2285	«Галактика ERP 9.1. Управление учебным процессом»	8 ноября 2016 г.
4235	Intranet: Academic	29 марта 2018 г.

Выбор информационной системы автоматизации деятельности образовательной организации, в частности приемной комиссии, является достаточно сложной задачей. Это связано с тем, что на официальных сайтах производители информационных систем предоставляют только общую информацию. Подробная информация предоставляется только для заинтересованных представителей организаций, и, как правило, для них устраивают отдельные презентации продукта.

При принятии окончательного решения о выборе программного продукта необходимо учитывать следующие показатели:

- 1) функциональную полноту программного продукта;
- 2) модульную структуру;
- 3) регистрацию программного продукта в Едином реестре российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных;
- 4) обеспечение передачи информации о приемной кампании образовательной организации в ФИС ГИА и приема;
- 5) возможность адаптации системы в соответствии с требованиями конкретной образовательной организации;
- 6) возможность интеграции с другими информационными системами, функционирующими в образовательной организации;
- 7) итоговую стоимость.

Для каждого показателя укажем весовой коэффициент (см. таблицу 3), определяющий его значимость при выборе программного продукта: 1 – показатель наиболее значим; 0 – показатель практически незначим.

Таблица 3

Весовые коэффициенты показателей выбора программного продукта

1	2	3	4	5	6	7
0,9	0,7	0,8	1	0,8	0,6	0,5

Однако окончательное решение о приобретении того или иного продукта принимает образовательная организация.

Литература

- 1С: Университет ПРОФ. URL: <http://solutions.1c.ru/catalog/university-prof/> (дата обращения: 28.08.2018).
2. Корпорация Галактика: Управление вузом. URL: <https://www.galaktika.ru/vuz/o-reshenii.html> (дата обращения: 28.08.2018).
3. О федеральной информационной системе обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся: постановление Правительства РФ от 31.08.2013 № 755 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант: [портал]. URL: <http://base.garant.ru/70442918/> (дата обращения: 05.09.2018).
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.09.2018).
5. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 14.10.2015 №1147 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188408/ (дата обращения: 05.09.2018).
6. ТАНДЕМ – Автоматизация бизнеса и бюджетных организаций. URL: <http://tandemservice.ru/> (дата обращения: 15.09.2018).
7. Intranet: Academic – система автоматизации управления учебным процессом ВУЗа. URL: <https://softwareinc.ru/solutions/intranet-academic/> (дата обращения: 05.09.2018).
8. Naumen University: Управление учебным процессом ВУЗа. URL: <https://www.naumen.ru/products/university/> (дата обращения: 28.08.2018).

Golanova Anna Viktorovna,

*Leningrad State University named after A.S. Pushkin,
the Associate professor of the Chair, Candidate of Pedagogics,
Assistant professor,
a.golanova@lengu.ru*

Golikova Ekaterina Ivanovna,

*Leningrad State University named after A.S. Pushkin,
the Associate professor of the Chair, Candidate of Pedagogics,
Assistant professor,
e.golikova@lengu.ru*

TO THE QUESTION OF ELECTRONIC DOCUMENT MANAGEMENT OF ADMISSIONS OFFICE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Annotation

The article focuses on issues of electronic document management of the admissions office of a higher education institution. The place of the admissions office in the structure of a higher education institution is defined and the directions of its activity are revealed. Document flows of department of work with entrants are considered. The process of interaction of department of work with entrants and other departments during the work with documents is described. Electronic document management systems which can be used in work of the admissions office are offered.

Keywords:

higher education; admissions office; paperwork; document flow; electronic document management; electronic document management system.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Скамьянова Татьяна Юрьевна,

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
специалист по социальной работе (в системе адаптации),*

кандидат технических наук, доцент,

st-perm@mail.ru

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

Статья посвящена вопросам выяснения, какие категории студентов нуждаются в предоставлении условий для обучения с учетом состояния их здоровья и особенностей психофизического развития, как того требует Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании», и какие задачи необходимо решить для создания таких условий.

Ключевые слова:

адаптация к учебной деятельности; студенты с хроническими заболеваниями; условия для обучения.

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 №273-ФЗ предусматривает для всех студентов «получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции» [13]. Предоставление условий для обучения с учетом состояния здоровья и особенностей психофизического развития студентов является их основным правом [13]. Поскольку во время принятия закона №273-ФЗ не было достаточно проработанной и основательной базы трудов, содержащих описание и результаты исследований по конкретным аспектам обучения лиц, не обладающих полноценным здоровьем [17], Минобрнауки России опубликовало методические рекомендации по организации образовательного процесса для таких лиц [8]. В нормативном документе по уровню создания условий для обучения такие обучающиеся были разделены на следующие категории:

- обучающиеся, для которых необходимы адаптированные «программы подготовки с учетом различных нозологий»;
- обучающиеся, которые хотя и страдают заболеваниями, например нарушением функций опорно-двигательного аппарата, но могут осваивать неадаптированные образовательные программы;
- обучающиеся, которые могут осваивать неадаптированные образовательные программы, но страдают хроническими заболеваниями, длительно и часто болеют [8].

Академик Г.А. Бордовский, изучавший процессы интеграции лиц, не обладающих полноценным здоровьем с практически здоровыми однокурсниками, отмечает, что такая интеграция возможна, хотя в настоящее время она не является полной и разносторонней [17]. Поэтому для выполнения требований нормативных документов [13] о предоставлении условий для обучения с учетом состояния здоровья и особенностей психофизического развития студентов необходимо выяснить, какие категории студентов нуждаются в таких условиях для обучения и какие задачи необходимо решить для создания таких условий. Следовательно, существует проблема адаптации студентов-первокурсников с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) к обучению в вузе.

Подчеркнем, что в представленной статье речь идет о тех студентах, которые могут осваивать неадаптированные образовательные программы профессионального образования.

Для тех *студентов, которые, имея инвалидность, могут осваивать неадаптированные образовательные программы для лиц с хроническими заболеваниями*, длительно и часто болеющих, существуют рекомендации по комплексному сопровождению образовательного процесса [8]. Однако лицам, имеющим инвалидность, необходимо дать письменное согласие на предоставление образовательной организации сведений о состоянии их здоровья [8], передать заключение медицинского учреждения, где они проходили обследование на соответствие состояния их здоровья требованиям, предъявляемым к специалистам по избранной ими специальности [16]. Комплексное сопровождение включает организационно-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, социальное сопровождение и медицинско-оздоровительное сопровождение [8].

Комплексным сопровождением могут воспользоваться *и беременные студентки*. Большинство из них, по мнению Т.Е. Белокриницкой, О.К. Никончик, Ж. Шмитца и мн. др., испытывают недомогания [2; 25; 28]. Таким студенткам необходимо сохранять здоровый образ жизни [8], в том числе находить время для дополнительного отдыха. Поэтому вопросы гигиены труда беременных женщин регулируют нормативные акты российского законодательства [19; 23].

Учебную деятельность *студентов-сирот* регламентирует множество нормативных материалов [3; 4; 12]. Для таких лиц характерны состояние «адаптационного конфликта» [4], то есть конфликта между требованиями действительности и их возможностями (профессиональными, физическими, психологическими), большая тревожность, иждивенчество, низкий уровень сформированности навыков самостоятельной жизни. В.С. Керженцев отмечал, что этим молодым людям нужна помощь «в выработке ценностных ориентаций личности» [22], и предлагал обратить внимание на развитие их коммуникативных способностей. Ряд исследователей считают, что сиротам необходима адресная помощь в социализации [9], включающая пропаганду гигиенических знаний, формирование навыков здорового образа жизни [8] и дополнительные психолого-педагогические меры по организации их профессиональной подготовки и трудоустройства [22].

Следующей категорией студентов, которой закон гарантирует условия обучения, учитывающие особенности их психофизического развития [13], являются *лица, склонные к переутомлению при интенсивных интеллектуальных нагрузках*. В.И. Циркин считает, что чрезмерные умственные занятия неблагоприятно сказываются на здоровье таких студентов, и предлагает ряд доступных средств для снятия утомления [24]. Нередко они испытывают трудности даже при решении типовых задач, что объясняется психологическими особенностями таких лиц [18]. Педагогам, работающим с такими студентами, Т.Б. Дмитриева рекомендует внимательно наблюдать за их работоспособностью, учитывать заниженную скорость выполнения ими учебных заданий [6].

Студента зрелого возраста отличает, прежде всего, сложившийся профессиональный и социальный статус, определяющий его отношение к сокурсникам и педагогам, важным мотивом его успешной адаптации к учебной деятельности является мотив личного престижа. Педагоги высшей школы считают, что у студентов зрелого возраста, как правило, уже сформирована собственная система ценностей, «которая складывалась годами» [1]. Эти лица осознанно прибегают к комплексному сопровождению образовательного процесса. Зрелый возраст студента предполагает индивидуальные временные интервалы для освоения нормативного материала. Интенсивные учебные нагрузки приводят таких лиц к хроническому переутомлению, появлению недомоганий, лишают социального благополучия [27; 10].

Изучение индивидуальных и социальных характеристик вышеуказанных *категорий студентов, которым необходимы особые условия для обучения*, свидетельствует о том, что у них, как у субъектов педагогической системы технического вуза, *есть ярко выраженные общие особенности* в отличие от благополучных студентов, обладающих практически полноценным здоровьем, такие как:

- порождение своим взаимодействием с окружающими проблем;
- наличие внутренних конфликтов;
- кодирование информации в проблемных ситуациях [5].

Часть студентов с ООП склонна к резким вербальным оценкам коммуникативных партнеров [4], многие лица прибегают к тактике кодирования, когда, как поясняет С.М. Юсфин, мысли такой студент «пытается утаить, а действий ждет в соответствии со своими мыслями» [5].

Однако каждой категории этих лиц присущи и характерные только для нее черты, наиболее значимые для осуществления педагогического процесса получения высшего образования. Студенты-сироты испытывают затруднения в практическом применении выученного материала; студенты, склонные к переутомлению, медлительны; студенты, часто или длительно болеющие, нередко находятся в медицинских учреждениях во время занятий; студенты зрелого возраста часть учебного времени тратят на выполнение производственных заданий по месту работы; женщины во время беременности быстрее утомляются [20].

Таким образом, студентам с хроническими заболеваниями и некоторым инвалидам, студентам-сиротам, студентам, склонным к переутомлению, студентам зрелого возраста, беременным студенткам при освоении неадаптированных образовательных программ профессионального образования необходимо комплексное сопровождение образовательного процесса [8]. Эти лица имеют *«особые образовательные потребности»* в условиях, необходимых для оптимальной реализации их актуальных и потенциальных возможностей [7].

В начале семидесятых годов прошлого века В.И. Лубовский сформулировал определение понятия *«особые образовательные потребности»*, согласно которому – это *«потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить»* [7] обучающийся в процессе обучения. После 29.12.2012 круг лиц с ООП расширен [13].

Термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) появился в российском законодательстве сравнительно недавно. Принятый 02.06.1999 Государственной думой Федерального Собрания РФ Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» №97801857-2 определяет, что лицом с ограниченными возможностями здоровья «является лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования» [14].

После публикации закона № 120-ФЗ [11] в законодательных актах РФ словосочетание «с отклонениями в развитии» заменено словосочетанием «с ограниченными возможностями здоровья». Этот термин неравнозначен термину «инвалид», поскольку инвалидом признается лицо «в установленном законом порядке» [26]. Как было показано ранее, даже имея инвалидность, молодой человек может учиться с практически здоровыми сверстниками, если успешно прошел медицинское обследование. А лицо с ОВЗ, напротив, не являясь инвалидом, может нуждаться в адаптированной образовательной программе для обучения в вузе, будучи, например, слабовидящим или слабослышащим.

Таким образом, к группе людей с ОВЗ «относятся лица, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или отдельных разделов образовательной программы вне специальных условий воспитания и обучения» [26].

Обратим внимание на требования, предъявляемые к студентам вуза. Анализ ряда федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО) технических специальностей, начиная с 2010 года, позволил определить, что лица с ООП в этих нормативных документах не упоминаются. Поэтому выпускник вуза, бывший студентом с ООП, должен быть способен «выполнять высокотехнологичный инновационный

менеджмент» [15] точно так же, как и его практически здоровый однокурсник. Следовательно, студенту с ООП для того, чтобы за годы учебы в вузе в полном объеме сформировать общекультурные, профессиональные и специальные компетенции, необходимо сначала провести диагностику и коррекцию своих «нарушений учебных и коммуникативных умений» [8].

Нормативные документы подчеркивают, что трудиться, а возможно, и руководить коллективом, выпускнику вуза придется в условиях нестандартных ситуаций [15], нередко встречающихся из-за «чрезмерной сложности социального бытия» [1]. Более того, молодой инженер должен быть готов нести персональную ответственность за принятые им управленческие решения [15]. В тексте приказа четко оговорены требования к самооценке специалиста. Он должен уметь давать принципиальную оценку своим трудовым навыкам, критически оценивать свои достоинства и недостатки; считать для себя важной работу по развитию достоинств и устранению недостатков – для этого намечать пути воздействия на свой внутренний мир, стремиться к саморазвитию и устранять пробелы в знаниях. Формирование ряда компетенций осуществляется при прохождении системы практик (ознакомительная, учебная, производственная, технологическая, преддипломная и др.) [15]. На каждой практике студент должен выполнять практические задания, в том числе, участвовать в реальной работе подразделения. Как правило, это работа осуществляется в условиях вредной для здоровья и опасной среды производственных помещений.

Сложность поставленных перед студентами задач располагает технические университеты осуществлять адресную помощь студентам с ООП в период их адаптации к учебной деятельности. Для «дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений таких лиц, их профессиональной и социальной адаптации на этапе высшего образования» [8] им рекомендованы для освоения специализированные дисциплины. Это могут быть «дисциплины социально-гуманитарного назначения, профессионализирующего профиля» [8]. Нормативный документ рекомендует включать в содержание специализированных дисциплин сведения для «пропаганды гигиенических знаний и здорового образа жизни» [8], использовать наглядную агитацию. Согласно требованиям ФГОС ВО всех студентов, в том числе обучающихся с ООП, необходимо научить владеть «средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья» [15].

Таким образом, необходимо определить педагогические условия (содержательно-технологические, кадровые, материальные) успешной адаптации к обучению студентов с ООП.

В первую очередь необходимо выделить из общей массы первокурсников студентов, которые могут осваивать неадаптированные образовательные программы профессионального образования, но имеют потребность в адаптационной поддержке, то есть провести диагностику студентов.

В целом для разрешения выявленной проблемы необходимо решить следующие задачи.

1. Выявить характеристики различных категорий студентов с ООП для определения отличий таких лиц от благополучных студентов и необходимости внесения соответствующих изменений в традиционные условия взаимодействия субъектов педагогической системы.

2. Оценить успешность адаптации студентов с ООП к условиям учебной деятельности, к группе, к будущей профессии; определить возможности укрепления здоровья таких студентов в традиционных условиях обучения.

3. Разработать систему адаптации студентов с ООП к обучению.

4. Выявить «педагогические условия адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе» [21].

Решение выделенных задач позволит на теоретической основе осуществлять выбор форм взаимодействия со студентами, имеющими отставания в освоении учебных программ, поскольку большинство таких первокурсников являются лицами с ООП.

Литература

1. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учебное пособие. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с.

2. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т. 3. 640 с.

3. В добрый путь, выпускник! // Сборник нормативных правовых документов и методических материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из их числа. Пермь: ПОНИЦАА, 2006. 72 с.

4. Дополнительная образовательная программа «Соучастие в судьбе» // Сборник программно-методических материалов. Пермь: ОТ и ДО, 2010. 64 с.

5. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. М.: Образовательные проекты, Речь, Сфера, Агентство образовательного сотрудничества, 2010. 158 с.

6. Клиническая психиатрия / под ред. Т.Б. Дмитриева. М.: ГЭО ТАР МЕДИЦИНА, 1998. 508 с.

7. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. Вып. 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>

8. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. №АК-44/05вн от 08.04.2014 [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения: 21.06.2018).

9. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. В.А. Сластенина, 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2002. 200 с.

10. Никуленкова О.Е. Предупреждение внутриличностных конфликтов студентов с учетом специфики гендерной идентичности в условиях вуза // Ежемесячный научный журнал. 2015. №4(9). Ч. 4. С. 148-150.

11. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон от 30.06.2007 №120 [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/12154331/> (дата обращения: 18.07.2018).

12. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон от 21.12.1996 №159 (ред. от 07.03.2018) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (дата обращения: 28.05.2018).

13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.06.2018).

14. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) от 14.05.1998 №97801857-2 [Электронный ресурс] // Техэксперт: [сайт]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901899761> (дата обращения: 27.06.2018).

15. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (с изменениями от 31 мая 2011 года): приказ Министерства образования и науки России от 25.01.2010 №66 [Электронный ресурс] // Техэксперт: [сайт]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902200015> (дата обращения: 01.07.2018).

16. Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки, при приеме на обучение по которым поступающие проходят обязательные предварительные медицинские осмотры (обследования) в порядке, установленном при заключении трудового договора или служебного контракта по соответствующей должности или специальности: постановление Правительства Российской Федерации от 14.08.2013 №697 [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/70434720/> (дата обращения: 21.06.2018).

17. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б.Б. Айсмонтаса: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. М.: МГППУ, 2013. 334 с.

18. Ревенко Е.М., Сальников В.А. Типологические особенности проявления свойств нервной системы у студентов, различающихся уровнем интеллекта // Казанский педагогический журнал. 2008. №3. С. 76-86.
19. СанПиН 2.2.0.555-96. Гигиена труда. Гигиенические требования к условиям труда женщин. От 28.10.1996. № 32.
20. Скамьянова Т.Ю. Адаптированные педагогические технологии // European Social Science Journal. 2015. №7. С. 261-266.
21. Скамьянова Т.Ю. Педагогические условия адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. №3. С. 39-47.
22. Теория и практика социальной работы // Межвузовский сборник научных трудов «Актуальные проблемы социального сиротства». Пермь: Пермский университет, 1995. 100 с.
23. Трудовой кодекс РФ: принят Государственной Думой РФ 21.12. 2001, одобрен Советом Федерации 26.12. 2001 // Российская газета. №256, 31.12.2001 г.
24. Физиология человека / Н.Л. Агаджанян, Л.З. Тель, В.И. Циркин, С.А. Чеснокова. М.: Медицинская книга, 2003. 528 с.
25. Фролова Н.И., Белокриницкая Т.Е., Белозерцева Е.П. Гендерное поведение риска как основной триггерный фактор гинекологической заболеваемости студенток // Бюллетень Восточно-сибирского научного центра СО РАМН. 2012. №2-2. С. 102-105.
26. Черных С.Б., Пискунова В. Методические рекомендации для занятий физкультурой лицам с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Библиофонд: [сайт]. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=889056> (дата обращения: 11.07.2018).
27. Шац И.К., Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Философские основы здоровьесберегающей педагогики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2016. Ч. 2. №4. С. 316-319.
28. Шмитц Ж. Я жду ребенка / пер. с фр. В.А. Колягина. М.: Эксмо, 2008. 272 с.

Skam`yanova Tat`yana Yur`evna,
*The Perm National Research Polytechnic University,
the Social work specialist (in the system of adaptation),
Candidate of Technics, Assistant professor,
st-perm@mail.ru*

**ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
TO EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Annotation

The article is devoted to the issues of finding out which categories of students need to be provided with the conditions for training, taking into account their health and peculiarities of psychophysical development, as required by the Federal law of the Russian Federation «On education», and what tasks need to be solved to create such conditions.

Keywords:

adaptation to educational activities; students with chronic diseases; conditions for learning.

Довбыш Светлана Евгеньевна,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт управления образованием Российской академии образования»,

начальник отдела, магистр педагогики,

dse.post@inbox.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ*

Аннотация

В статье рассматриваются подходы к определению профессионального развития педагогов, описывается структура данного понятия. В системе дополнительного образования педагогов подчеркивается значимость реализации принципа индивидуализации и обозначается ключевая проблема – недостаточность современных дидактических средств обучения. Описывается применение метода картирования в качестве одного из современных решений в образовании взрослых в целом и в контексте современных средств для построения индивидуальной траектории профессионального развития в частности.

Ключевые слова:

управление образованием; дополнительное профессиональное образование; профессиональное развитие; индивидуальная траектория профессионального развития; профессиональная компетентность; событийно-ресурсное картирование; дидактическое средство; картирование; образовательная картография; индивидуализация.

Профессиональное развитие – это центральная категория, которая отражает сущность взаимодействия человека и профессии. Анализ отечественных работ по этой тематике свидетельствует, что исследование профессионального развития осуществляется в рамках нескольких подходов. Обозначим основные: личностно-профессиональное развитие педагогов (В.В. Сериков, М.Н. Невзоров, С.Ш. Вершловский [2; 13; 15]); системомыследеятельностный подход (А.А. Деркач, П.Г. Щедровицкий [4; 17]); акмеологический подход (Б.Г. Ананьев и др. [1]). Нам наиболее близка позиция П.Г. Щедровицкого, который рассматривает профессиональное развитие педагога «как процесс направленных, закономерных личностных и деятельностных изменений, проявляющихся в способности профессионала (человека, владеющего определенной технологией деятельности) изменять собственную деятельность за счет смены средств деятельности». А также мы опираемся на исследования Л.М. Митиной [11], которая отмечает необходимость введения особого

* Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 «Проведение мониторингового исследования запросов общества (на основе обращений граждан) по вопросам совершенствования системы общего образования»

представления о профессиональном развитии учителя, не сводимого ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам. Профессиональное развитие понимается как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Профессиональное развитие педагога состоит из трех взаимосвязанных многомерных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. Фундаментальное условие становления мастерства – это повышение уровня профессионального самосознания, которое проявляется в преобразовании своего внутреннего мира.

На основе анализа теоретических подходов к профессиональному развитию педагогов можно выделить в его структуре три компонента: ценностно-мотивационный, субъектный и рефлексивный, которые представлены в виде схемы на рисунке 1.

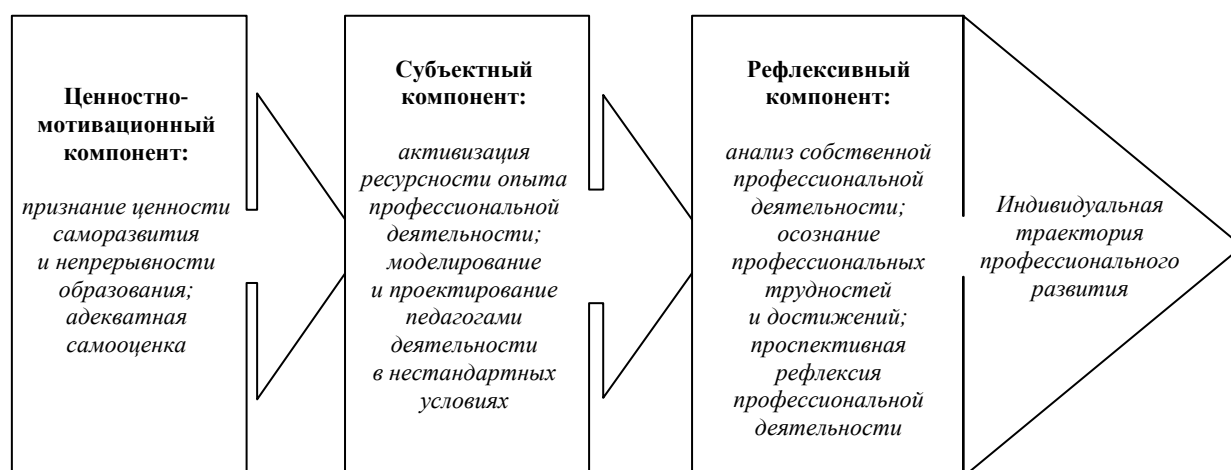


Рис. 1. Компоненты структуры профессионального развития педагога

Проведенный анализ позволяет утверждать, что процесс профессионального развития педагогов связан с появлением целевых установок на изменение и субъектную включенность в процесс построения собственного шага развития. Таким образом, если обсуждать профессиональное развитие педагогов в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), то данная система должна создавать такие организационно-педагогические условия, которые обеспечат субъектную включенность педагога в процесс собственного профессионального развития. Обозначенная «рамка» накладывает требования к формам и средствам обучения, применяемым в системе ДПО, т.к. именно в ней педагоги формируют свой заказ на образование в целом и устранение компетентностных дефицитов в частности. Опираясь на исследования Г.Н. Прокументовой, Е.А. Сухановой [14], С.Е. Довбыш [5], определяем образовательный запрос как форму деятельностного проявления

обучающегося в контексте системы ДПО по поводу своего образовательного движения, которая проявляется в построении индивидуальной траектории профессионального развития. Говоря об индивидуальной траектории профессионального развития педагога, мы обсуждаем проявление процесса индивидуализации в системе ДПО педагогов. Рабочее определение индивидуализации в ДПО следующее – это придание культурных форм работе обучающегося с процессом оформления себя как целостности в профессиональной деятельности через формирование и реализацию заказа на образование. В ряде работ российских исследователей в качестве условия профессионально-личностного развития педагога и одного из критериев эффективности повышения квалификации обозначается образовательная активность (Н.С. Зубарева [7], Г.Н. Прокументова, Е.А. Суханова), а в качестве «показателя образовательной активности выделяется образовательный запрос» [16]. Резюмируя вышесказанное, отмечаем, что для качественной организации процесса повышения квалификации педагогов в современных условиях динамической действительности и в условиях многообразия образовательных предложений (не всегда отвечающих адекватным критериям качества) необходимо субъектное включение самого обучающегося, которое мы можем увидеть через проявление образовательного заказа (как индикатора), однако для появления субъектности по вопросу собственного профессионального развития необходимо выполнение ряда условий: учет профессионального опыта обучающихся, проявление и фиксация ресурсности опыта в контексте профессионального развития; возможность осуществления выбора учебного содержания, формы и уровня ее освоения.

В свете вышесказанного актуальной проблемой в системе дополнительного профессионального образования педагогов можно определить «недостаток современных дидактических средств обучения, позволяющих, с опорой на культурный опыт обучающихся (метапредметный, деятельностный, личностный), выстраивать их траекторию профессионального роста в условиях изменяющейся социально-образовательной ситуации» [5].

Современные дидактические средства должны обладать рядом свойств, а именно: учитывать современную социально-образовательную ситуацию и динамичную действительность, актуализировать субъектный опыт обучающегося, выявлять и объективировать (в т.ч. визуализировать) актуальные ресурсы личностно-профессионального развития. Одним из таких примеров является картирование. На теоретическом и методическом уровне описаны такие образовательные технологии, как личностно-ресурсное картирование (Т.М. Ковалева [9]), событийно-ресурсное картирование (С.Е. Довбыш [6]), образовательная картография (Т.М. Митрошина [12]). Ключевым компонентом является карта, которую можно интерпретировать в логике идеи знакового опосредования по Л.С. Выготскому [3], а картирование как процесс создания ориентира – карты (пространственной модели), отражающей ситуацию профессионального развития педагога. При

этом карта подразумевает определенные коннотации процессуальности, которые «ближе к характеристикам мыслительной исследовательской деятельности, нежели инструментальным формальным операциям обработки исходных данных» (по Минаевой И.В. [10]). В современной дидактике вариант применения карт описывает Т.М. Ковалева [8], выделяя следующие характеристики: 1. Топика – наличие различных пространственных объектов в соответствующей метрике. 2. Направленность, или векторность, – концентрация символьных и знаковых условных обозначений с возможностью четкой ориентации. 3. Масштаб – указание на соизмеримость изображаемых объектов при заданной степени обобщения. В смежных областях знаний (в частности, в экономике) распространен метод дорожных карт как один из инструментов формирования стратегий развития, позволяющих визуализировать возможные пути достижения цели, зафиксировать необходимые ресурсы. В Форсайт-исследованиях они часто используются при разработке сценариев, отражая причинно-следственные связи и поэтапные изменения определенной сферы/состояния на определенном отрезке времени. В отличие от иных традиционных способов представления сценариев, таких как диаграммы Ганта, планы и др., которые, как правило, ограничиваются линейной планирующей составляющей, дорожные карты содержат в себе как элементы планирования, так и ресурсы и способ движения, что позволяет выйти на уровень стратегирования. Осуществляя перенос данного метода на примере реализации технологии «Событийно-ресурсное картирование» в системе ДПО в этапах технологии: *I* – Автобиографический экскурс (ключевое – ретроспективная рефлексия). *II* – Инвентаризация ресурсов (ключевое – выявление и фиксация ресурсов личностно-профессионального развития). *III* – Авторский замысел (проспективная рефлексия в контексте личностно-профессионального развития), мы видим как возможность для анализа профессионального опыта, учета достижений и дефицитов; способов получения достижений и устранения дефицитов; обзор, анализ, именование ресурсов текущей социально-образовательной ситуации; прогнозирование предпочитаемых (осмысленных) этапов профессионального развития.

Таким образом, применение метода картирования через различные образовательные технологии в системе дополнительного профессионального образования позволяет обучающимся освоить современное педагогическое средство построения индивидуальной траектории профессионального развития.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (К постановке вопроса) // Человек и образование. 2008. №1. С. 40-45.
2. Вершловский С.Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающих взрослых // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2013. Т. 11. №1. С. 277-281.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. 536 с.
4. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития. М.: МПСИ, 2010. 224 с.
5. Довбыш С.Е. Индивидуальная траектория профессионального роста педагога: постановка проблемы // Управление образованием: теория и практика. 2018. №2(30). С. 5-10.
6. Довбыш С.Е. Событийный подход в работе преподавателя: открытая образовательная технология «Событийно-ресурсное картирование» // Управление образованием: теория и практика. 2017. №4(28). С. 54-66.
7. Зубарева Н.С. Организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе ПК: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2000. 133 с.
8. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику // Совет ректоров. 2014. №5. С. 53-55.
9. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования // XII Международные чтения памяти Л.С. Выготского. М.: РГГУ, 2011. С. 23-24.
10. Минаева И.В. Картирование как метод репрезентации в работах Ойвинда Фальстрема // Артикульт. Вып. 16(4-2014). С. 104-113. URL: <http://articult.rsuh.ru/articult-16-4-2014/i-v-minaeva-mapping-as-a-method-of-representation-in-the-works-of-yvind-fallstrom.php>
11. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования. 2005. №7-8. 40 с.
12. Митрошина Т.М. Место и роль образовательной картографии в тьюторском действии // Тьюторство: самоопределение в контексте современности / отв. ред. С.Ф. Сироткин, И.Н. Чиркова. Ижевск: Удмуртский государственный университет, ERGO, 2011. 87 с.
13. Невзоров М.Н. Человекообразность как стратегия будущего дополнительного образования // Педагогика и психология: теория и практика, 2017. №2(7). С. 56-64.
14. Прокументова Г.Н. Формирование образовательного заказа на повышение квалификации: опыт, организация, управление / под ред. Г.Н. Прокументовой, Е.А. Сухановой и др.: методическое пособие. Томск: UFO-пресс, 2003. 160 с.
15. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. №2(106). С. 30-35.
16. Суханова Е.А. Динамика образовательного заказа как источник инноваций в системе повышения квалификации // Сборник «Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации». Томск: ЦПКЖК, 2002. 256 с.
17. Щедровицкий П.Г. Очерки философии образования. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. 154 с.

Dovby'sh Svetlana Evgen`evna,
The Federal State Budget Scientific Institution
«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,
the Head of Department, Master of Pedagogy,
dse.post@inbox.ru

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Annotation

The article discusses the approaches to the definition of professional development of educators, describes the structure of this concept. Also, the importance of the implementation of the principle of individualization in the system of additional professional education of teachers is emphasized. The key problem is called – the insufficiency of modern didactic learning aids. The author describes an application of the method of mapping as one of the modern decisions in education of adults in general, and in the context of modern means for creation of an individual trajectory of professional development.

Keywords:

education management; additional professional education; professional development; individual trajectory of professional development; professional competence, event-resource mapping; didactic learning aids; mapping; educational cartography, individualization.

Смирнова Жанна Венедиктовна,

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент, z.v.smirnova@mininuniver.ru

Ваганова Ольга Игоревна,

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент, vaganova_o@mail.ru

Иляшенко Любовь Киряловна,

Филиал Тюменского индустриального университета в г. Сургуте, заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук, margussa@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОДВИЖЕНИЯ УСЛУГ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье описаны теоретические основы продвижения услуг учреждений в системе дополнительного образования. Показаны основные задачи формирования системы дополнительного образования.

Ключевые слова:

дополнительное образование; система школьного образования; качество услуг; социально-культурная деятельность.

Активные изменения в современном обществе являются причиной смены приоритетов и ценностей не только в сфере политики и экономики, но и в системе образования. Мероприятия по совершенствованию этой системы отражены в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы, в Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 года и в других нормативных документах. В этой связи перед руководством учреждений дополнительного образования ставится задача не только качественно обучить уже имеющих, но и привлечь потенциальных учеников. Для этого им необходимо приложить усилия для формирования позитивного имиджа и авторитета учреждения. Дополнительное образование, согласно ст. 10 ФЗ «Об образовании», – это одна из подсистем отечественного образования, создающая условия для непрерывного образования в течение всей жизни, такая система подразделяется на подсистемы: дополнительное образование детей, дополнительное образование взрослых и дополнительное профессиональное образование. В зависимости от подсистемы определяются программы обучения: общеразвивающие программы обучения и предпрофессиональные программы.

Дополнительные общеразвивающие программы реализуются как для детей, так и для взрослых. Дополнительные предпрофессиональные программы в сфере физической культуры и спорта реализуются только для детей.

Опираясь на ст. 75 ФЗ «Об образовании», цель дополнительного образования обосновывается на формировании творческих способностей детей и взрослых.

В связи с этим обоснованы следующие задачи:

- удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни;
- организация их свободного времени;
- адаптация детей к жизни в обществе;
- профессиональная ориентация молодежи;
- выявление и поддержка детей, проявивших выдающиеся способности.

Дополнительное образование в советское время называлось внешкольным, т.к. было призвано в первую очередь дополнять систему школьного образования и воспитания детей и юношества. С учетом советского прошлого история развития дополнительного образования насчитывает более 90 лет, и все это время данная подсистема образования выполняла определенные функции в обществе.

В советской системе внешкольное образование являлось главным направлением образовательной политики государства. В такой системе рождался воспитывающий и развивающий потенциал дополнительного образования, который обеспечивал не только времяпровождение, но и формировал освоение человеком знания в различных направлениях культуры и искусства [3].

Дополнительная система образования на протяжении своего становления перенесла ряд изменений в структуре и форме организации образовательного процесса.

Социальный запрос общества в определенный период развития требует разных направлений в интересах внешкольного образования.

На сегодняшний день в России идет становление системы дополнительного образования, которое предусматривает вхождение в мировое образовательное пространство. Главной особенностью дополнительного образования является: отсутствие образовательных стандартов, ориентация на потребность и интересы общества и государства и преимущественно на вариативность образования.

По мнению Н.Н. Ярошенко, социально-культурная деятельность может быть понята как особый вид педагогической деятельности, в процессе которой ценности культуры обуславливают формирование качественно новых общественных отношений (в динамике духовно ценностных оппозиций: личность – общество, социальная группа – общество, социальная группа – социальная группа и др.) [11].

В настоящее время произошли значительные изменения в системе образования. Благодаря сложившимся переменам появились требования к качеству педагогической образовательной деятельности, трансформация от логико-квалификационной характеристики к компетентности, повышении практико-ориентированности организационных форм профессиональной деятельности, которые предполагают взглянуть совершенно по-новому, к разработке методического обеспечения [5].

Стратегические ориентиры и основы формирования образования в педагогической деятельности заложены в образовательных стандартах и Концепции поддержки развития образования, в которых ставятся задачи перед педагогическими коллективами в учреждениях образования.

Значительный вклад в разработку проблем социально-культурной деятельности и в ее обоснование внесли Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, опубликовавшие один из первых учебников по истории, теории и технологии социально-культурной деятельности [8]. В нем социально-культурная деятельность рассматривается как относительно самостоятельная и специализированная область общественной практики, выполняющая гуманистические функции, способствующая творческому развитию личности и качества общественного взаимодействия. Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников на основе обобщения большого теоретического материала определяют социально-культурную деятельность как «исторически обусловленный, педагогически направленный и социально востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества» [10]. До настоящего времени нет четкого представления о количестве функций социально-культурной деятельности, а также можно ли функции одних направлений этой деятельности (клубная и библиотечная работа, деятельность музеев, досуговых центров, учреждений дополнительного образования) переносить на деятельность других институтов. В этом вопросе мы опираемся на позицию Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, которые выделили следующие основные функции социально-культурной деятельности:

- коммуникативная;
- информационно-просветительская;
- культуротворческая;
- рекреативно-оздоровительная;
- развивающая.

Функции социально-культурной деятельности несут социально защитную информацию, которая реабилитирует содержание, стимулирующее социальную активность, адаптацию в сфере духовной реабилитации, и способствует обеспечению непрерывного образования в развитии творческой среды личности при созданных максимальных условиях социально-культурной атмосферы [6].

Развитие социально-культурной деятельности, как и всех видов педагогической деятельности, обусловлено, с одной стороны, фундаментальными потребностями общества:

- в социокультурном воспроизводстве и развитии человека как субъекта культуры и субъекта общественных отношений;
- в социальном наследовании, т.е. сохранении, приумножении и трансляции культурных ценностей от поколения к поколению.

С другой стороны, это развитие обусловлено индивидуально-личностной востребованностью культуры, в основе которой лежат, прежде всего, экзистенциальные потребности человека в мировоззрении, смысле жизни, творчестве, продуктивной самореализации [11].

Механизмом осуществления социально-культурной деятельности является коммуникация различных субъектов взаимодействия, данная система направлена на оптимизацию процесса личностного взаимодействия.

Область социального партнерства – это направленная деятельность социального пространства по видам культуры и искусства, которые требуют изменения методов, форм и технологий в процессе реализации [10].

Учреждения дополнительного образования, наряду с библиотеками, музеями, клубами, учреждениями физической культуры и спорта и т.п., являются тем пространством, где реализуется социально-культурная деятельность, поэтому и функции дополнительного образования сопоставимы с функциями социально-культурной деятельности, которые были обозначены выше: коммуникативная, информационно-просветительская, культуротворческая, рекреативно-оздоровительная, развивающая функции, кроме того, необходимо добавить в этот перечень идеологическую функцию. Дополнительное образование в советский период было тесно связано с деятельностью пионерской и комсомольских организаций и должно было выполнять идеологическую функцию, воспитывая «борцов за дело Ленина и партии». Сегодня смысл этой функции иной, хотя по-прежнему связан с интересами государства: воспитание патриотизма, воспитание нравственного и ответственного гражданина своей страны [9].

Коммуникативная функция заключается в том, что на территории учреждения дополнительного образования создается особое пространство общения, связывающее людей с общими интересами и целями. Кроме того, учреждения дополнительного образования могут создавать праздничные коммуникации непосредственно в городской среде через организацию дворовых праздников и уличных концертов.

Информационно-просветительская функция проявляется в том, что учреждение дополнительного образования расширяет кругозор обучающихся и их родителей, если речь идет о детях и юношестве, по самым разным направлениям художественного и технического творчества, а также по актуальным вопросам повседневной культуры и организации быта через пропаганду здорового образа жизни и безопасного поведения (на дороге, в транспорте и т.д.) [4].

Культуротворческая функция – участие в работе творческих коллективов, кружков и клубных объединений позволяет каждому ребенку, подростку и взрослому участнику внести свой посильный вклад в создание новых культурных событий, новых творческих продуктов и услуг, расширяющих культурное разнообразие окружающего социума (городского микрорайона / сельской среды).

Рекреативно-оздоровительная функция – активное проведение свободного времени служит гарантом того, что психологические и физические перегрузки, характерные для современных детей и юношества в связи с обязательной учебной нагрузкой (школа, колледж, вуз), будут в какой-то мере компенсированы иными видами творческой деятельности (художественное, танцевальное, музыкальное, техническое и др.).

Развивающая функция – заключается в тех многочисленных возможностях для самореализации и личностного развития личности, которые открываются через использование предлагаемых услуг в соответствии с собственными интересами и жизненными целями [6].

Таким образом, дополнительное (непрофессиональное) образование – одна из подсистем российского образования, которая не носит обязательного (стандартизированного) характера и предназначена для организации свободного времени всех слоев населения, но, прежде всего, детей и юношества.

В основе дополнительного образования лежит социально-культурная деятельность, которая является разновидностью педагогической деятельности, исторически определенным способом социокультурного воспроизводства и развития человека как субъекта культуры и общественных отношений в социокультурном пространстве учреждений культуры, образования и свободного времени личности. Учреждения дополнительного образования – это традиционный субъект социально-культурной деятельности в РФ, миссия которого заключается в выполнении таких общественно значимых функций, как коммуникативная, информационно-просветительская, культуротворческая, рекреативно-оздоровительная, развивающая, идеологическая.

Литература

1. Антипов К.В., Баженов Ю.К. Паблик рилейшнз. М.: Дашков и Ко, 2011. 148 с.
2. Белостоцкая А.А., Круглов А.В. Оценка качества в системе маркетинга образовательных услуг. СПб.: Изд-во СПГУЭФ, 2009. 76 с.
3. Беляева Л.А., Беляева М.А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. №1(33). С. 68-74
4. Беляева М.А., Самкова В.А. Азы имиджелогии. Имидж личности, организации, территории: учебное пособие для вузов. Екатеринбург: УГПУ, 2016. 182 с.

5. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. №3. 2 с.

6. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №3(20). С. 239-241.

7. Голованов В.П. Ценности дополнительного образования детей на современном этапе // Воспитание школьников. 2010. №8. С. 57-62.

8. Ефимов К.Е. PR в системе дополнительного образования // Дополнительное образование. 2015. №5. С. 8-11.

9. Зеленецкая Т.И. Социальное партнерство в образовании: школа и местное сообщество // Идеи и идеалы. 2012. №2(12). С. 84-90.

10. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: учебник. М.: МГУКИ, 2004. 539 с.

11. Ярошенко Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: учебник. М.: МГУКИ, 2001. 168 с.

Smirnova Zhanna Venediktovna,

*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
the Associate professor of the Chair, Candidate of Pedagogics, Assistant professor,
z.v.smirnova@mininuniver.ru*

Vaganova Ol'ga Igorevna,

*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
the Associate professor of the Chair, Candidate of Pedagogics, Assistant professor,
vaganova_o@mail.ru*

Ilyashenko Lyubov` Kiryalovna,

*Tyumen Industrial University, the branch office in Surgut,
the Head of the Department, Candidate of Pedagogics,
margussa@yandex.ru*

THEORETICAL BASIS FOR THE SERVICES PROMOTION OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Annotation

The article describes the theoretical foundations of promoting services of institutions in the system of additional education. The main tasks of the formation of an additional education system are shown.

Keywords:

additional education; school system; quality of services; socio-cultural activities.

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Колосова Елена Борисовна,

*Московский педагогический государственный университет,
старший преподаватель, специальный психолог,
lencol@mail.ru*

Власова Дарья Владимировна,

*Московский педагогический государственный университет,
магистрант, логопед,
lanndash@mail.ru*

ТЮТОРСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

Аннотация

В статье рассмотрены перспективы тьюторских подходов и инструментов индивидуализации образовательного процесса в условиях работы школьных психолого-медико-педагогических консилиумов. Приведены примеры «образовательных карт», которые составляет тьютор с целью максимального использования доступных образовательных ресурсов в сопровождении ребенка с особенностями развития.

Ключевые слова:

инклюзия; психолого-медико-педагогический консилиум; тьюторское сопровождение; помогающий практик; профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; индивидуальный образовательный маршрут.

Одним из приоритетных направлений обеспечения государственных гарантий по успешной социализации и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) является приведение в соответствии с действующим ФГОС ОВЗ [17] модели образовательного пространства. Реализация соответствующих стандартов предполагает новые подходы к выстраиванию образовательного процесса с учетом индивидуализации образования детей с ОВЗ в условиях их совместного обучения со сверстниками.

Аспекты инклюзивного образования раскрываются в публикациях российских авторов с различных позиций: с методологической – построение общих подходов и моделей в образовательных системах (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович и др., 2011) [14], с позиции механизмов процесса взаимодействия человека и среды в качестве основы формирования инклюзивного пространства (В.А. Болотов, 2014) [3], с позиции раскрытия проблематики социальной адаптации и реабилитации (Н.Н. Малофеев, 2009) [9] и готовности педагогов к организации инклюзивного образования (С.В. Алехина, 2011, И.Д. Демакова, Т.А. Соловьева) [1; 5; 15]. Особую

значимость имеют подходы к организации процесса электронного обучения (С.С. Неустроев, 2017) [10], а также вопросы границ и ответственности профессиональных педагогических позиций, обеспечивающих «передачу» содержания образования (С.Е. Довбыш, Е.Б. Колосова, 2016 [6]; Е.Н. Кутепова, А.С. Сунцова, 2017 [7]).

С опорой на обозначенные выше публикации и на позиции исследователей можно констатировать, что в настоящее время система образования детей с ОВЗ находится в стадии разработки новых подходов, форм и эффективных стратегий организации образования детей с особыми образовательными потребностями. Это связано со сложным, многоуровневым и многокомпонентным процессом адаптации существующей ситуации образования к новым вызовам и новым задачам – необходимо найти работающие механизмы сочетания массовости образования с его индивидуализацией.

Владение технологиями индивидуализации образования, проектирование открытой, вариативной среды образовательной организации, координация взаимодействия субъектов образовательной среды между собой и с другими институтами социализации – все это входит в базовые профессиональные компетенции тьютора и отражено в профессиональном стандарте тьюторской деятельности [13]. Таким образом, тьюторская компетентность становится определяющей характеристикой современного педагога. Опора на принципы индивидуализации и тьюторского сопровождения – это ресурс для педагога на любой ступени и в любой модальности образования детей с ОВЗ для построения и администрирования более эффективного образовательного пространства.

В процессе реализации ФГОС ОВЗ обнаруживаются различные области педагогической деятельности, требующие новых организационных форм в контексте современных инклюзивных практик, где применение тьюторских технологий может быть особенно актуальным. Так, функциональные изменения претерпела деятельность внутришкольных медико-психолого-педагогических консилиумов (далее – ПМПк), которые теперь являются основной структурной единицей, напрямую влияющей на качество и эффективность адаптивной образовательной среды. Психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК) обозначает основные направления коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями: определяет сущность этих потребностей и соответствующую адаптированную основную образовательную программу (далее – АООП), конкретное же содержание сопровождения устанавливает консилиум образовательной организации. Также на него возложена ответственность за привлечение необходимых специалистов по сопровождению, мониторинг образовательных результатов детей с ОВЗ и за координацию деятельности всех участников образовательного процесса. Порядок деятельности консилиумов в современной образовательной ситуации отражен в «Положении о деятельности ПМПк», прилагаемом к Письму Министерства образования и науки РФ от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ».

Перед ПМПК стоят задачи преимущественно экспертно-диагностические: выявление детей с особенностями в развитии, комплексное их обследование и подготовка по его итогам рекомендаций по обучению, воспитанию таких детей и оказанию им психолого-медико-педагогической помощи [11]. В результате образовательная организация получает достаточно шаблонизированное заключение с обобщенными формулировками, имеющее стратегический характер и определяющее лишь основные направления системы мероприятий для психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ в процессе обучения. Специалисты консилиума должны масштабировать эти рекомендации, вписав их в реальный социальный и культурный контекст, с учетом имеющихся и доступных ресурсов как образовательной организации, так и самого ребенка и его семьи. Становится очевидным, что деятельность психолого-медико-педагогических консилиумов в свете действующих нормативно-правовых оснований также нуждается в поиске новых организационно-педагогических форм и условий для полноценной индивидуализации обучения детей с ОВЗ в практике общего образования.

Учитывая, что каждый педагог может быть привлечен к деятельности консилиума, если среди его учеников окажется ребенок с особыми образовательными потребностями, а стало быть, и к методическому поиску способов выстраивания и реализации индивидуального образовательного маршрута каждого такого обучающегося, видится актуальным наличие тьюторских компетенций у любого современного педагога. Действующие требования к профессиональной деятельности педагога и представления о его педагогической культуре включают в себя базовые тьюторские компетенции, которые могут использоваться и как опора в решении конкретных педагогических задач, и как ресурс для расширения профессионального взгляда на собственную деятельность.

Так, на основании заключения ПМПК в образовательной организации создается план образовательной программы каждого ребенка с ОВЗ – индивидуальный образовательный маршрут, где отражены способы реализации программы, как то: учебно-методический комплекс, выбранный каждым задействованным специалистом для сопровождения конкретного ребенка, направления коррекционной работы и психолого-педагогической поддержки. Впоследствии эти данные образуют учебный план, представленный как расписание урочной и внеурочной деятельности. По сути, это и есть то самое, требуемое от консилиума масштабирование рекомендаций ПМПК, развертывание укрупненных направлений психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации. Но в то же время в таком виде этот инструмент затруднительно признать достаточным для мониторинга эффективности реализации образовательного маршрута, т.к. в нем регистрируется только состояние развития ребенка во всех направлениях лишь в данный момент, оцениваются только его стартовые возможности и от этого отталкивается построение специалистами всего его образовательного пути на достаточно большой временной промежуток. Эффективный мониторинг динамики развития

ребенка, понимаемого здесь в контексте гуманитарно-антропологического подхода, должен предоставлять данные для сравнения и анализа, для оценки разного рода образовательных приращений ребенка и профессиональной результативности педагогического коллектива, работающего с ним. Конечный результат не может быть спрогнозирован раз и навсегда – необходимо периодическое отслеживание изменений, происходящих в этом сложном коллективно-коммуникативном процессе.

Между тем технология образовательного картирования [12; 16], используемая в тьюторском подходе, позволяет сделать указанный индивидуальный образовательный маршрут подвижным, гибким, а также проектировать с его помощью систему взаимосвязанных условий индивидуализации ребенка с ОВЗ: содержательных, процессуальных и управленческих [8].

В таблице 1 показан пример индивидуального образовательного маршрута ребенка, спроектированного специалистами, которые непосредственно задействованы в педагогическом сопровождении данного обучающегося. Консилиум образовательной организации, руководствуясь принципом комплексного подхода, может привлекать к построению образовательного пути ребенка с ОВЗ любых педагогических работников на разных этапах и уровнях образовательного процесса [13; 6].

Для реальной оценки результативности освоения ребенком выбранного маршрута рекомендуется проводить заседания консилиума каждые три месяца или же по запросу любого из участников образовательного процесса при возникновении трудностей. Для этого один из специалистов консилиума создает расширенную таблицу динамической оценки как развития ребенка, так и преобразования среды для него (см. таблицу 2). Такой инструмент позволит визуализировать образовательную ситуацию конкретного обучающегося со всеми ее компонентами, а также корректировать их, подбирать и изменять оптимальные формы организации образовательного процесса. Это дает возможность наглядно отобразить и имеющиеся ресурсы образовательной организации в помощь реализации той или иной образовательной программы (кадровые, материально-технические и др.) и дефициты, требующие либо административных решений по организации межсетевого взаимодействия, либо коллективного обсуждения иных способов восполнения обнаруженных «пустот». Также каждый специалист отражает в этой таблице ресурсы и дефициты ребенка, выявленные в своей профессиональной области, что может оказаться полезным для других педагогов во взаимодействии с ребенком. Видны здесь становятся и профессиональные приращения педагогов: это может быть создание и утверждение на учебно-методическом совете авторской методики, адаптация рабочей программы по предмету или разработка контрольно-измерительных материалов, учитывающих объективные образовательные возможности обучающегося с ОВЗ. Пример такого рода динамической оценки эффективности образовательного маршрута представлен в таблице 2.

Таблица 1

Вводное заседание для уточнения рекомендаций

Вводное заседание для уточнения рекомендаций ПМПК (заседание №1)				
Линии обсуждения	Психолог	Логопед	Учитель/ воспитатель	Педагог доп. образования
Рекомендации ПМПК	Формирование навыков продуктивного взаимодействия, игровой деятельности, элементов учебного поведения	Коррекция и развитие всех компонентов речи	АООП НОО для детей с ТНР	Создание специальных условий для получения дополнительного образования (приказ Минобрнауки №1008, п. 18)
Условия обучения и воспитания в ОО	Индивидуальные еженедельные занятия 2 раза в неделю	Индивидуальные еженедельные занятия 2 раза в неделю	В соответствии с АООП НОО для детей с ТНР	Согласно программе
Направления работы	Формирование и развитие дефицитных компонентов познавательной и эмоционально-волевой сферы	Обеспечение специализированной логопедической помощи в развитии и преодолении нарушений устной и письменной речи	Обеспечение специализированной педагогической помощи в речевом и психическом развитии ребенка согласно программе	Организация реабилитационно-развивающей работы с ребенком: развитие у него значимых качеств в выбранной области деятельности, создание ситуаций успеха в творчестве; расширение круга общения в детской среде; социальная реабилитация

Учебно-методический комплекс, используемый специалистом	Программа «Психологические занятия для детей с ОВЗ»	Программно-методические материалы для организации коррекционно-логопедической работы (Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко)	В соответствии с АООП НОО для детей с ТНР	Авторская программа доп. образования детей с ОВЗ художественно-эстетической направленности
--	---	---	---	--

Таблица 2

*Заседание №2 (через 3 месяца):
оценка результатов реализации образовательного маршрута и ПП-сопровождения*

Заседание №2 (через 3 месяца): Оценка результатов реализации образовательного маршрута и ПП-сопровождения				
Линии обсуждения	Психолог	Логопед	Учитель/ воспитатель	Педагог доп. образования
Дефициты	Недостаточное развитие коммуникативных компетенций и компетенций эмоционально-волевой сферы	Словарный запас беден, ограничен обиходно-бытовой тематикой	Навыки самообслуживания развиты частично, необходим постоянный контроль и помощь взрослого	Скованность и робость во взаимодействии со сверстниками
Ресурсы	Легко вовлекается в развивающие игры, внимателен к просьбам взрослого	Сохранность речевой моторики	Идет на контакт со взрослыми	Выраженный интерес к народным ремеслам, есть опыт росписи дымковской игрушки вместе с мамой
Рекомендации семье	Способствовать формированию навыков самообслуживания у	Регулярное выполнение домашних заданий; расширение словарного запаса ребенка	Помощь в выполнении домашних заданий, но не выполнение их за ребенка	Поддержание творческого интереса ребенка; посещение музеев и производств соответствующей тематики

	ребенка и увеличению доли его самостоятельности в целом: разумная помощь, но не замена деятельности ребенка – своей. То же касается и коммуникативного развития ребенка	с помощью оречевления явлений окружающего мира		
Учебно-методический комплекс, используемый специалистом	Программа «Психологические занятия для детей с ОВЗ»	Программно-методические материалы для организации коррекционно-логопедической работы, (Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко)	В соответствии с АООП НОО для детей с ТНР	Авторская разработка встроенной подгрупповой дифференциации в рабочую программу доп. образования детей с ОВЗ художественно-эстетической направленности, подгруппа «Глиняная игрушка»
Ресурсы ОО для достижения планируемых результатов деятельности	Содержательная и методическая оснащенность кабинета психолога, функциональное зонирование кабинета	Богатая методическая и дидактическая оснащенность логопедического кабинета	Слаженные взаимоотношения внутри педагогического коллектива	Секция «Глиняная игрушка»
Дефициты ОО для достижения планируемых результатов деятельности	Нет	Нет традиции проведения регулярных советов, встреч специалистов для обсуждения результатов деятельности	Максимальная численная наполненность класса	На текущий учебный год не запланировано экскурсионных поездок в музеи народного творчества

Применение в этой области образовательного картирования – базового инструмента тьюторского сопровождения в наглядном виде позволяет раскрыть целую систему компонентов, подлежащих оценке. Администрация получает результаты мониторинга о готовности педагогов и всех компонентов среды к реализации адаптированной программы, педагогический коллектив получает информацию о возможных взаимоусиливающих способах взаимодействия с коллегами для выстраивания работы с ребенком, родители могут быть проконсультированы о возможности привлечения внешних ресурсов для восполнения обнаруженных слабых мест данной образовательной среды. Такая визуализация данных может быть представлена в любых модификациях и акцентирована на любой интересующей области реализации индивидуальной программы. В приведенных примерах преимущественно анализируется образовательная среда, организуемая вокруг обучающегося, но целесообразно использовать подобный инструмент и для оценки образовательных результатов ребенка и его развития, где под образовательными результатами понимаются не только академические успехи, но и такие показатели образовательной динамики, как личностное развитие, возникновение новых интересов, умений и социальных потребностей [2].

Таким образом, тьюторская позиция педагога предполагает творческий, открытый взгляд на педагогическую задачу, не ограничивающуюся рамками своей профессиональной области действия, будь то узкопредметная дисциплина или одна из сфер психической деятельности ребенка. Это позволяет создавать действующие механизмы индивидуализации даже в закрытой школьной системе, в массовом образовании и рассматривать ребенка целостно и системно – в свете педагогической антропологии [4].

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. Битянова М.Р. Успеваемость и успешность // Школьный психолог. 2003. Вып. 40. URL: <http://psy.1sep.ru/article.php?id=200304002>
3. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3. С. 32-40.
4. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №5(20). С.137-151.
5. Демакова И.Д. Специфика опытно-экспериментальной работы в условиях инклюзивного образования (из опыта работы в детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в международном корчаковском интеграционном лагере «Наш дом» (1993-2016) // Сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию «Педагогическое образование в изменяющемся мире». Казань: Отечество, 2017. С. 217-231.

6. Довбыш С.Е., Колосова Е.Б., Аринушкина А.А. Профессиональная деятельность тьютора и ассистента учителя при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Человек и образование. 2018. №2(55). С. 62-67.

7. Кутепова Е.Н., Сунцова А.С. Научно-методическое сопровождение деятельности педагога в инклюзивном образовании // Материалы V Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования: профессиональные компетенции педагогов». Казань: Познание, 2017. С. 430-434.

8. Лебединцев В.Б. Проблема индивидуализации обучения в общеобразовательной школе // Инновации в образовании. 2013. №5. С. 35-47.

9. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. №6. С. 3-9.

10. 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.

11. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии: приказ Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 №1082 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант: [портал]. URL: <https://base.garant.ru/70485996/> (дата обращения: 10.10.2018).

12. Огнев А.С., Довбыш С.Е., Колосова Е.Б. Навигация: жизненная, образовательная, профессиональная: учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2018. 128 с.

13. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант: [портал]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56570338/> (дата обращения: 10.10.2018).

14. Семаго Н.Я. и др. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 51-59.

15. Соловьева Т.А. Проблема кадрового обеспечения инклюзивного начального общего образования и возможные пути ее решения // Сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии». Орел: Модуль-К, 2015. С. 190-191.

16. Углев В.А., Ковалева Т.М. Когнитивная визуализация как инструмент сопровождения индивидуального обучения // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2014. №3. С. 420-449.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: https://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz_No_1598_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 21.08.2017).

Kolosova Elena Borisovna,

*The Moscow State Pedagogical University,
the Senior lecturer, the Special Psychologist,
lencol@mail.ru*

Vlasova Dar`ya Vladimirovna,

*The Moscow State Pedagogical University,
the Undergraduate student, the Speech Therapist,
lanndash@mail.ru*

TUTOR COMPETENCIES OF THE EDUCATOR IN THE WORK OF PSYCHOLOGICAL-MEDICAL-PEDAGOGICAL CONSULTATION

Annotation

The article considers the perspectives of tutor approaches and tools for individualization of the education process in the conditions of school psychological-medical-pedagogical consultations. There are examples of «education maps» which a tutor makes in order to maximize the usage of available educational resources for supporting a child which special education needs.

Keywords:

inclusive education; psychological-medical-pedagogical consultation; tutor support; an assistant practitioner; professional standard «Expert in child development»; a child with special educational needs; an individual educational learning path.

Бажилина Александра Владимировна,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт управления образованием Российской академии образования»,

старший научный сотрудник,

bazhilina.al@gmail.com

Ильина Варвара Сергеевна,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт управления образованием Российской академии образования»,

начальник отдела,

ilyina.vs@yandex.ru

ОБЗОР СИСТЕМ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНТИНЕНТАЛЬНОГО КИТАЯ, ТАЙВАНЯ, ГОНКОНГА И МАКАО*

Аннотация

В статье рассматриваются системы начального и общего образования континентального Китая, Тайваня, Гонконга и Макао в свете результатов международных исследований в области образования PISA, TIMSS и PIRLS.

Ключевые слова:

начальное образование; общее образование; PISA; TIMSS; PIRLS; школа; ученик.

Вопросам образования уделяется большое внимание, дебаты о том, каковы его цели и как следует учить детей, велись всегда. В настоящее время образовательная политика выходит на международный уровень, правительства государств тщательно изучают и исследуют образовательные системы друг друга, так же как и вопросы в области государственной обороны, в связи с тем, что национальная политика в области образования является одним из основополагающих факторов развития государства в целом [12].

Фундаментом образования является общее среднее образование, общедоступность и бесплатность которого в Российской Федерации гарантируется Конституцией (статья 43). Общее образование направлено на формирование и становление личности ребенка, развитие его способностей, оно позволяет ребенку сформировать нравственные убеждения, приобрести способности к социальному и профессиональному самоопределению и росту [7].

Выявление и решение проблем в области общего образования непосредственно связано с оценкой его качества и стоит на повестке дня правительств всего мира. Согласно статье 95 Федерального закона РФ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

*Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2019 «Системные исследования и обзор международных научных разработок и актуальных практик в области управления образованием с учетом приоритетных направлений развития образования в Российской Федерации»

«независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ». В свою очередь, статья 95.1 Федерального закона РФ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что *«независимая оценка качества подготовки обучающихся проводится по инициативе участников отношений в сфере образования в целях подготовки информации об уровне освоения обучающимися образовательной программы или ее частей, предоставления участникам отношений в сфере образования информации о качестве подготовки обучающихся».* Кроме того, п. 3 этой статьи гласит, что *«независимая оценка качества подготовки обучающихся осуществляется также в рамках международных сопоставительных исследований в сфере образования в соответствии с критериями и требованиями российских, иностранных и международных организаций»* [7].

В международной практике в области оценки качества среднего образования проводятся мероприятия, позволяющие выявить не только качество получаемого образования, но и уровень подготовки учащихся в различных предметных областях [4]. Результатами этих исследований являются рейтинги, которые могут служить индикаторами достижений государств в области образования. К таким международным исследованиям относятся **PISA**, **TIMSS** и **PIRLS**, в которых принимали участие в том числе и российские общеобразовательные организации.

PISA (Programme for International Student Assessment) – международная программа оценки образовательных достижений учащихся, проводимая Организацией экономического сотрудничества и развития (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD). Тесты PISA призваны выявлять и оценивать функциональную грамотность учащихся школ в возрасте 15 лет в таких сферах, как чтение, математика и естественные науки [9].

TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – международное исследование качества математического и естественнонаучного образования, проводимое Международной ассоциацией по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievements, IEA). В рамках исследования TIMSS оценивается общеобразовательная подготовка учащихся 4 и 8 классов по математике и естественнонаучным предметам, а также подготовка учащихся 11 классов, изучающих углубленный профильный курс математики и физики [10; 11].

PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) – мониторинговое исследование качества начального образования, проводимое Международной ассоциацией по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievements, IEA). Целью исследований PIRLS является сравнение уровня и качества чтения и понимания письменного текста учащимися начальной школы в разных странах мира, а также выявление и сравнение изменений, происходящих в национальных системах образования [13].

В 2015 году в исследованиях PISA приняли участие около 536 тысяч 15-летних учащихся из 70 стран мира. Российские учащиеся продемонстрировали результат в 487 баллов (32 место) по естественнонаучной грамотности (рис. 1). По сравнению с предыдущим циклом исследования 2012 года, средний балл российских школьников практически не изменился, как и в большинстве стран мира. Самые высокие результаты продемонстрировали учащиеся Сингапура (1 место) – 556 баллов. С высокими результатами в десятку вошли: Тайвань (4 место), Макао (Китай) (6 место), Гонконг (Китай) (9 место), Китай (В-С-Ж-Г – Пекин – Шанхай – Цзянсу – Гуандун) (10 место).

По читательской грамотности результат российских учащихся составил 495 баллов (26 место), лидирует Сингапур (1 место), далее идут Гонконг (Китай) (2 место), Макао (Китай) (12 место), Тайвань (23 место) и Китай (В-С-Ж-Г) (27 место) (рис. 2).

По математической грамотности результат российских учащихся составил 494 балла (23 место). Самые высокие результаты продемонстрировали школьники Сингапура (1 место), за ними следуют учащиеся Гонконга (Китай) (2 место), Макао (Китай) (3 место), Тайваня (4 место), Китая (В-С-Ж-Г) (6 место) (рис. 3).

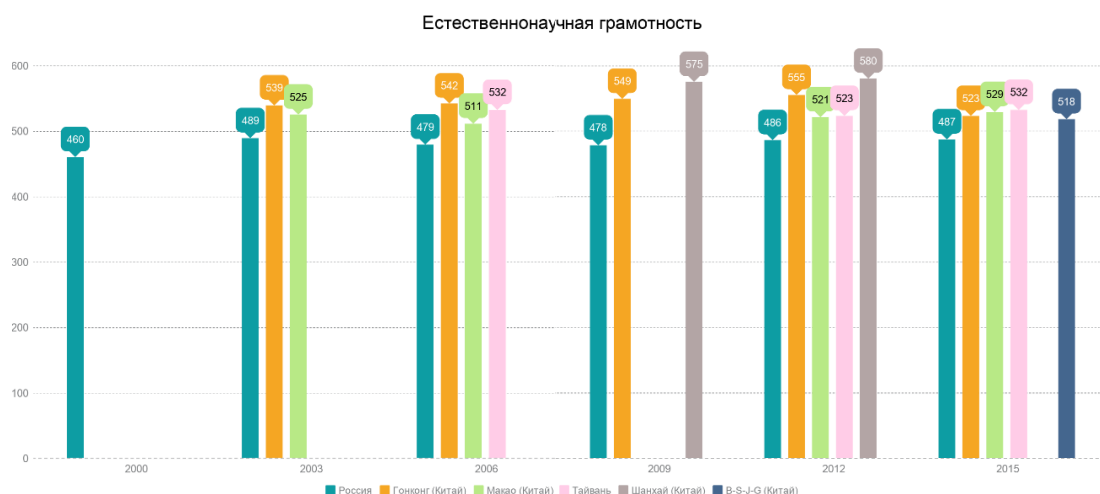


Рис. 1. Динамика результатов PISA

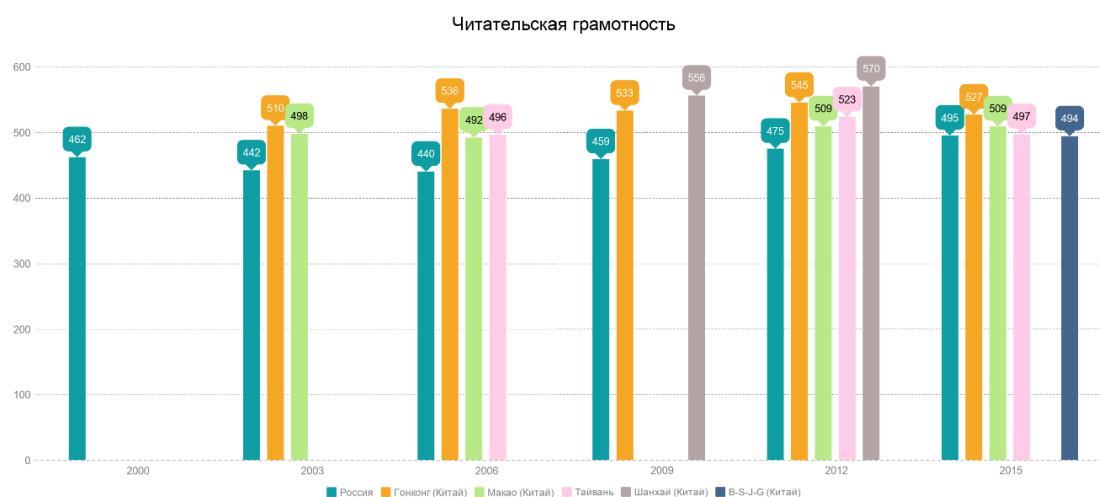


Рис. 2. Динамика результатов PISA

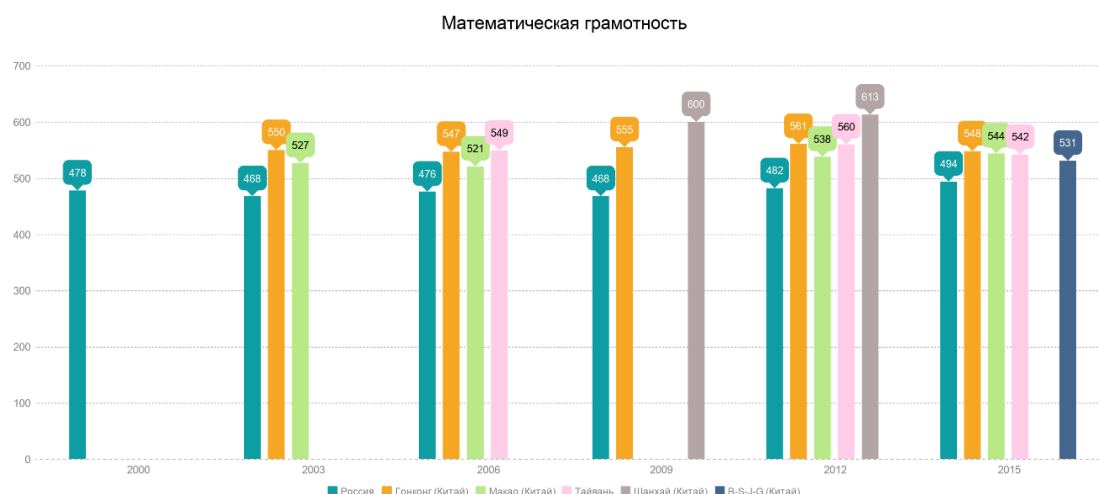


Рис. 3. Динамика результатов PISA

В исследовании TIMSS в 2015 году приняли участие более 280 тысяч учащихся 8 классов из 39 стран мира.

В 2015 году учащиеся **8 классов** России снова продемонстрировали высокий уровень **математической подготовки** (6 место). В лидирующую группу стран по математической подготовке учащихся 8 классов основной школы, как и на предыдущих циклах исследования (начиная с 1995 года), вошли: Сингапур (1 место), Тайвань (3 место), Гонконг (Китай) (4 место) (рис. 4).

Результаты учащихся 8 классов России по **естествознанию** в 2015 году значительно превысили результаты учащихся большинства стран (7 место). Лидеры: Сингапур (1 место), Тайвань (3 место), Гонконг (Китай) (6 место) (рис. 5).

В исследовании TIMSS 2015 года по **математике** приняли участие учащиеся 4 классов из 49 стран мира. Российские учащиеся **4 классов** заняли 7 место. В лидирующую группу стран по математической подготовке выпускников начальной школы, как и в предыдущие годы (2003, 2007, 2011 гг.), вошли: Сингапур (1 место), Гонконг (Китай) (2 место), Тайвань (4 место) (рис. 4).

В 2015 г. результаты российских учащихся **4 классов по естествознанию** составили 567 баллов по международной шкале (4 место). Лидеры: Сингапур (1 место), Гонконг (Китай) (5 место), Тайвань (6 место) (рис. 5).

В 2015 году Россия продемонстрировала существенный подъем уровня математической и естественнонаучной подготовки учащихся 4 классов.

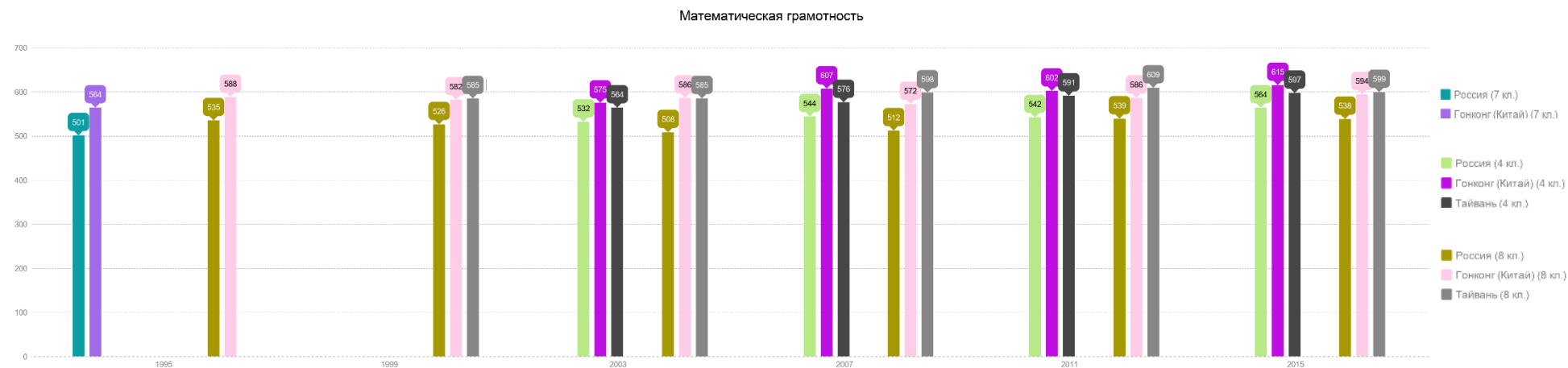


Рис. 4. Динамика результатов TIMSS

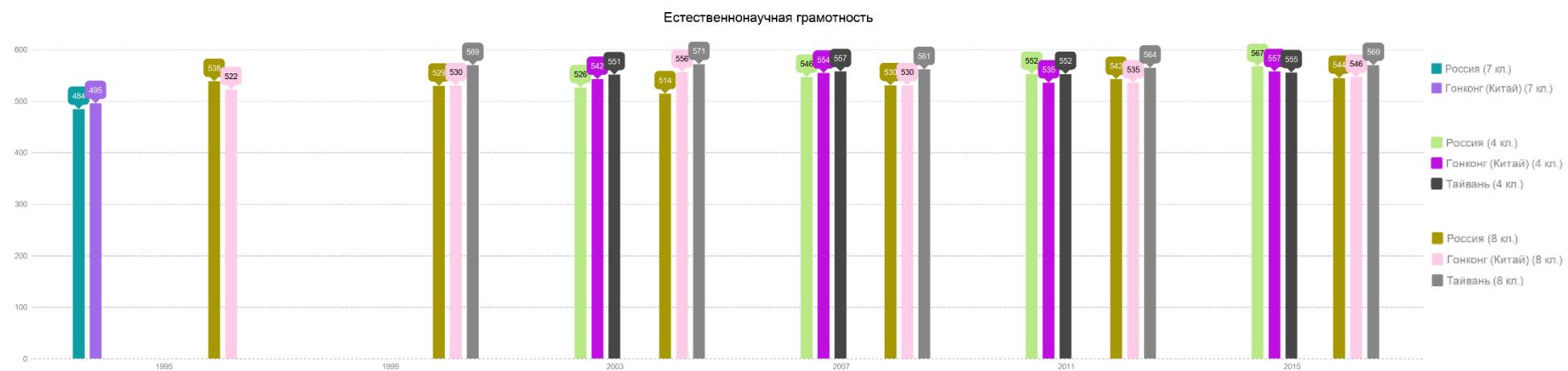


Рис. 5. Динамика результатов TIMSS

По данным **исследования PIRLS, в 2016 году** российские учащиеся 4 классов (выпускники начальной школы) достигли самых высоких результатов, заняв первое место по умению читать и понимать текст, среди сверстников из 50 стран (рис. 6). Отмечается устойчивая положительная динамика в совершенствовании читательской грамотности младших школьников. Учащиеся Гонконга (Китай) заняли 3 место, Тайвань – 9 место, Макао (Китай) – 19 место [1].

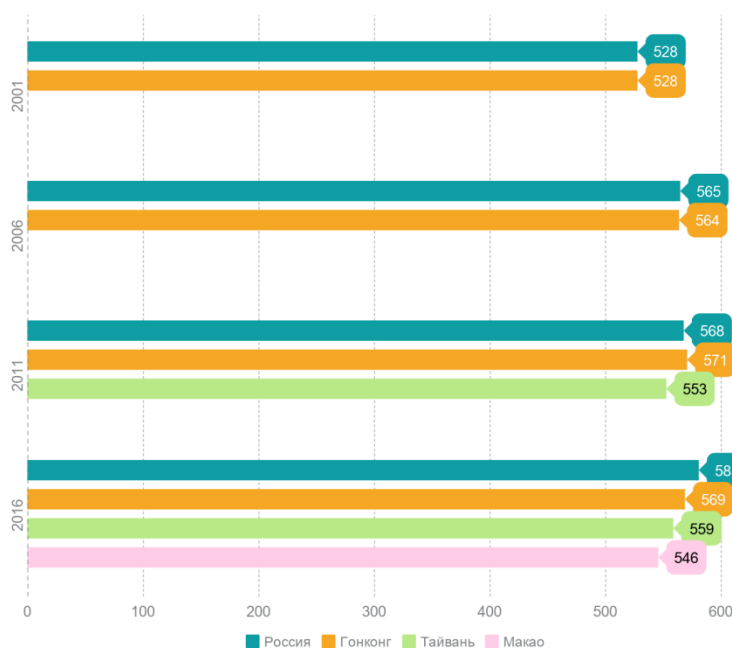


Рис. 6. Динамика результатов PIRLS

Подобные программы и исследования в образовании являются одним из эффективных инструментов при оценке его качества. Проводимые на протяжении длительного времени, они позволяют определить закономерности и выявить особенности процессов, происходящих в образовательной деятельности и определяющих результаты этой деятельности. Полученные в конечном итоге данные о качестве подготовки обучающихся могут быть приняты за основу при разработке решений по совершенствованию учебных программ и организации учебного процесса [5].

Как видно из приведенных выше результатов PISA, TIMSS и PIRLS, с 2000 года стабильно высокие позиции в рейтингах занимают страны Восточной Азии, такие как Китай (Пекин – Шанхай – Цзянсу – Гуандун), Тайвань, Гонконг (Китай) и Макао (Китай). Рассмотрим более подробно системы общего образования этих стран.

Континентальный Китай

Основные направления государственной образовательной политики Китайской народной республики (КНР) на период до 2020 года отражены в «Долгосрочной программе КНР по реформам и развитию образования на 2010-2020 гг.». Они базируются на следующих принципах:

- построение эффективной системы государственного образования в малых городах и в сельской местности;
- обеспечение равного и транспарентного доступа к образованию;
- обеспечение высокого качества государственного образования;
- сокращение региональных различий в образовательной сфере;
- реализация принципа равного доступа к образованию детей трудящихся-мигрантов;
- корректное решение проблемы обеспечения соответствующих условий и реализации юридического права на образование для лиц с ограниченными возможностями [3].

Начальное и среднее образование в Китае имеет ряд особенностей. Программа обучения в этой стране рассчитана на 12 лет и разделена на 3 уровня: на начальное образование и на две ступени среднего образования.

К обязательному образованию в Китае относятся первые девять лет обучения, которые включают в себя этапы начального и среднего образования первой ступени. С шестилетнего возраста дети проходят программу начального образования, которое длится 6 лет. Срок среднего образования первой ступени (неполной средней школы) в Китае составляет 3 года.

Получение полного среднего образования (образование второй ступени) осуществляется по желанию родителей и самого школьника, срок такого обучения составляет 3 года.

При поступлении в начальную школу ребенок сдает тестирование, после завершения начальной школы – экзамены, которые являются срезом знаний и позволяют перейти в среднюю школу первой ступени.

По окончании средней школы первой ступени ученик сдает экзамены и получает аттестат. Знания оцениваются по балльной шкале, набор определенного количества баллов позволяет перейти в полную среднюю школу при вузе, что существенно повышает шансы на дальнейшее поступление в этот вуз. Ученик вправе продолжить свое обучение в полной средней школе по академическому профилю, который предполагает углубленное изучение дисциплин и подготовку к поступлению в вуз, или по профессионально-техническому профилю, который готовит кадры для работы на производстве. Кроме того, после окончания обязательного девятилетнего обучения ученик может не продолжать обучение в полной средней школе, а получить среднее профессиональное образование в техникуме или училище.

В вуз можно поступить только после окончания полной средней школы. Выпускные экзамены одновременно являются вступительными экзаменами в вуз [8].

Стоит отметить, что первые 9 лет обучения (начальное и среднее образование первой ступени) являются бесплатными, тогда как 3 года обучения на второй ступени являются платными, хотя наиболее успешные ученики могут рассчитывать на субсидии или стипендию.

Тайвань

В соответствии с Конституцией Тайваня получение образования гражданами является их правом и обязанностью. Государство гарантирует финансовую поддержку на получение образования детям из бедных семей.

Система школьного образования на Тайване состоит из шести лет начальной школы и из двух ступеней средней – неполной и старшей средней школы, по три года каждая. Обучение в начальной школе ребенок начинает в возрасте шести лет. Зачисление в школы происходит по территориальному признаку, таким образом, у родителей фактически отсутствует возможность выбрать более престижную школу для своего ребенка. По окончании начальной школы ребенок получает аттестат о начальном образовании и переходит на первую ступень средней школы – в неполную среднюю школу [16].

После окончания первой ступени средней школы ученики сдают национальный государственный экзамен и получают аттестат о среднем образовании, подтверждающий завершение обязательного среднего образования.

Далее ученики могут продолжить свое обучение, выбрав один из трех вариантов: старшую среднюю школу (3 года), основной целью которой является подготовка учеников к поступлению в вуз, старшую профессиональную школу (3 года) или профессиональный колледж (5 лет).

До 2003 года на Тайване учащиеся, желающие продолжить обучение в вузе, сдавали Единый вступительный экзамен, который одновременно являлся и выпускным, и вступительным. С 1999 года Министерство образования Китайской Республики начало внедрение «Программы многовариативных форм приема в вуз», при которой у учеников появилась возможность самостоятельного выбора способа поступления в выбранный вуз. Программа полностью заменила Единый вступительный экзамен в 2004 году.

В зависимости от полученного среднего образования у учащегося есть следующие возможности:

- выпускник старшей средней школы может продолжить обучение в вузе;
- выпускник профессиональной школы может продолжить обучение в двухгодичном профессиональном колледже, вузе или пойти работать;
- выпускник профессионального колледжа может продолжить обучение в вузе или пойти работать.

На Тайване широко распространено дополнительное образование, направленное в первую очередь на оказание помощи ученикам при сдаче экзаменов, а также предоставление возможности углубленного изучения иностранных языков и удовлетворения запросов в области искусства. Сертификаты и дипломы, полученные по итогам прохождения программ дополнительного обучения, могут учитываться в качестве дополнительных баллов при поступлении в вуз [15].

Специальные административные районы КНР (Гонконг и Макао)

Системы образования Гонконга и Макао представляют собой сложное сочетание европейских и азиатских моделей обучения. Эта особенность обусловлена историческим статусом этих специальных административных районов КНР: с 1842 года Гонконг являлся колонией Великобритании и вошел в состав КНР в 1997 году, Макао являлся колонией Португалии с 1557 года и вошел в состав КНР в 1999 году.

В связи с тем, что Гонконг и Макао обладают особым административным статусом, они вправе самостоятельно вырабатывать образовательную политику, но при этом проводимые изменения должны согласовываться с Пекином. На этой основе принят ряд законодательных решений, упрощающих связи субъектов в сфере образования [2].

Образовательные системы специальных административных районов основываются на традициях бывших метрополий, но вследствие восстановления суверенитета КНР в них произошли изменения.

В Гонконге до 2007 года официальной являлась английская система обучения, в которой на начальное и среднее образование отводилось по шесть и пять лет соответственно, а также два года на подготовку к поступлению в вуз. В марте 2007 года правительством было принято решение о переходе на китайскую модель образования, включающую шесть лет начальной школы, три года первой ступени средней и три года второй ступени средней школы [2]. Обучение в государственных школах является бесплатным.

Обучение в начальной школе дети начинают в 6 лет. При поступлении ребенок проходит собеседование.

После прохождения обучения в начальной школе ученики переходят на первую ступень средней школы, по окончании которой учащиеся сдают экзамен на получение диплома о среднем образовании. Баллы, набранные при прохождении этого экзамена, учитываются при поступлении в вуз. Учащийся может продолжить обучение на второй ступени среднего образования, выбрав один из профилей: наука, искусство или бизнес.

В Макао, так же как и в Гонконге, система начального и среднего обучения рассчитана на двенадцать лет: 6 лет начальной школы и 6 лет средней школы, которые разделены на две ступени по 3 года.

Необходимо отметить, что Макао не вводит единые стандарты обучения – школы могут придерживаться китайской, английской или португальской моделей образования, поэтому зачисление в школы варьируется в зависимости от правил учебного заведения. Бесплатное образование предусмотрено только в тех школах, которые соответствуют определенным требованиям, установленным правительством, и предоставляется детям в возрасте от 6 до 15 лет, что соответствует окончанию начальной и первой ступени средней школы [17].

В Макао не проводятся общенациональные экзамены, поэтому при выборе школы родители учеников, закончивших первую ступень среднего образования, руководствуются репутацией школы. Часто они отдают предпочтение религиозным школам, в основном католическим, из-за более высокого качества образования.

После завершения первой ступени средней школы ученик может перейти на вторую ступень, выбрав специализацию (наука, искусство или бизнес) или продолжить обучение в профессиональном училище.

Ученики, которые планируют получить высшее образование, сдают экзамены по программам, разработанным вузом, в который планируется поступление, или по международным программам оценки Edexcel, CIE и Board College Board [2].

К основной особенности образования в специальных административных районах можно отнести язык преподавания. Это обусловлено тем, что Гонконг и Макао являлись колониями европейских государств. Так, в Гонконге обучение ведется на двух языках – английском и китайском, в Макао – существуют школы, в которых обучение ведется только на английском языке, также существует единственная школа, в которой преподавание всех дисциплин проходит на португальском. Следует отметить, что часто под китайским языком подразумевается кантонский диалект, хотя правительства районов проводят активную политику по распространению официального языка КНР – путунхуа.

В целом для школ материкового Китая, Тайваня, Гонконга и Макао характерна крайне высокая учебная нагрузка на учащихся. Учебный день составляет 8 часов и разделен на утренние занятия по основным предметам, таким как китайский и английский языки, математика, естествознание, гуманитарные науки и др., и занятиям по другим предметам, которые проходят после обеденного перерыва (музыка, изобразительное искусство, физкультура и др.). В Гонконге и Макао, в связи с тем, что они являются многоконфессиональными, в ряде учебных заведений в программу включено изучение основ религиозных культур [2]. Интересно отметить, что в школах материкового Китая несколько часов в неделю уделяется обязательной практике на фермах или мини-предприятиях [3; 5; 8].

Обязательные домашние задания, объем которых возрастает по мере перехода в следующий класс, выполняются в том числе и на каникулах. В целях совершенствования своих знаний и подготовки к экзаменам многие школьники после занятий посещают курсы дополнительного обучения.

Стоит отметить, что физическому развитию детей уделяется большое внимание – занятия по физкультуре проходят 2-3 раза в неделю. Кроме того, например, на Тайване в старшей школе введена военная подготовка, включающая основы гражданской обороны и начальные навыки обращения с огнестрельным оружием [14].

Для систем образования материкового Китая, Тайваня, Гонконга и Макао характерна ориентированность на получение высокого результата за счет строгой дисциплины, установленной кодексом школы, и на повышение уровня успеваемости учеников. Нацеленность школьника на получение высоких результатов, его конкурентоспособность формируются с момента его зачисления в начальную школу, так как высокие результаты, полученные в процессе обучения в начальной и средней школе, необходимы не только для поступления в престижный вуз, но и играют роль при дальнейшем трудоустройстве, оказывая непосредственное влияние на карьерный рост.

Литература

1. Болотов В.А., Ковалева Г.С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 3-11.
2. Комиссаров С.А., А. И. Берсенева, Майер Б.О. Система образования Сянган и Аомэня // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2015. Т. 14. №4. С. 61-70.
3. Ли Сюй Эволюция принципа справедливости и его реализация в государственной образовательной политике Китая: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02. М., 2015. 188 с.
4. Милосердова О.Ю. Проблемное поле мероприятий по оценке качества среднего общего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия Общественные науки. 2016. Т. 2. Вып. 3(7). С. 56-62.
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. Новикова Л.А., Ушакова Л.К. Особенности среднего и высшего образования в Китае // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. №5-1. С. 224-230.
7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. Доступ из спав.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Образование в Китае: высшее, школьное и дошкольное. Система образования в Китае [Электронный ресурс] // BusinessMan.ru: [сайт].

URL: <https://businessman.ru/obrazovanie-v-kitae-vyisshee-shkolnoe-i-doshkolnoe-sistema-obrazovaniya-v-kitae.html> (дата обращения: 04 декабря 2018 г.).

9. Основные результаты международного исследования PISA-2015. М., 2015. 20 с.

10. Результаты международного исследования TIMSS-2015. 4 класс. М., 2015. 16 с.

11. Результаты международного исследования TIMSS-2015. 8 класс. М., 2015. 16 с.

12. Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 368 с.

13. Российские школьники – лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016). М., 2016. 16 с.

14. Ручин В.А. Образование Тайваня в контексте парадигмы знаний // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2014. №2(25). С. 40-46.

15. Савина А.К. Особенности образования на острове Тайвань // Педагогика. 2011. №4. С. 98-107.

16. Степанова Е.Н. Социально-экономическая значимость образования на Тайване и гендерный вопрос // Общество и государство в Китае. 2012. №42-2. С. 174-179.

17. Rosario L., do. Education Reformer // Macao Magazine. 2011. Iss. 11. URL: http://www.macaomagazine.net/index.php?option=com_content&view=article&id=204:educationreformer&catid=46:issue-11

Bazhilina Aleksandra Vladimirovna,

The Federal State Budget Scientific Institution

*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,
the Senior scientific researcher, bazhilina.al@gmail.com*

Il'ina Varvara Sergeevna,

The Federal State Budget Scientific Institution

*«Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»,
the Head of Department, ilyina.vs@yandex.ru*

THE REVIEW OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION SYSTEMS OF MAINLAND CHINA, TAIWAN, HONG KONG AND MACAU

Annotation

The systems of primary and general education of mainland China, Taiwan, Hong Kong and Macau through the findings of the international PISA, TIMSS and PIRLS studies are considered in the article.

Keywords:

primary education; general education; PISA; TIMSS; PIRLS; school; pupil.

**ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ
«КУРС ОБРАЗОВАНИЯ»**

Сетевое издание
«УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

2019 №1(33)

**Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275
от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной
службой по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)**

**Ответственные за выпуск
Бажилина А.В., Ильина В.С.
Подписано к размещению 31.03.2019**

Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Бауманская, д. 7,
стр. 1, пом. I – комн. 18
Тел. (499) 391-0951,
e-mail: info@kursobr.ru, www.kursobr.ru

**LIMITED LIABILITY COMPANY
«KURS OBRAZOVANIYA»**

Online media
«MANAGEMENT OF EDUCATION: THEORY AND PRACTICE»

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 of 20.07.2018

**Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)**

2019 №1(33)

**Responsible for release *Bazhilina A.V., Il'ina V.S.*
Signed to placement 31.03.2019**

Address of the editorial office: 105005, Moscow, Baumanskaya St.,
7, p. 1, room I – room 18
Ph. (499) 391-0951,
e-mail: info@kursobr.ru, www.kursobr.ru
