

УДК 37:001.12/.18

*К 70-летию РАО и  
25-летию ФГНУ ИУО РАО*

**НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В  
МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: РАЗВИТИЕ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ,  
ИННОВАЦИИ**

**Новоселова С.Ю.**, д.п.н., ФГНУ «Институт управления образованием» РАО, Москва.  
Россия. E-mail: platonova65@mail.ru

**Аннотация:** В статье определяется актуальность проблем управления образовательными системами с учетом социализации основных участников педагогического процесса, интеллектуальными ресурсами научных и образовательных организаций, инновационного развития систем образования на примере фундаментальных и прикладных исследований ФГНУ «Институт управления образованием» РАО.

**Ключевые слова:** научные основы управления образованием в меняющемся мире.

**SCIENTIFIC BASIS OF EDUCATION MANAGEMENT IN A CHANGING WORLD:  
DEVELOPMENT, IMPROVEMENT AND INNOVATION**

**Novoselova S**, Arts D., FSSI "Institute of Management Education" RAE, Moscow. Russia.  
E-mail: platonova65@mail.ru

**Abstract:** The article defines the urgency of the management of educational systems with the socialization of the principal participants in the educational process, the intellectual resources of scientific and educational organizations, and innovation in the educational system as an example of fundamental and applied research FSSI "Institute of Management Education" RAW.

**Keywords:** scientific basis of management education in a changing world.

Текущее столетие воспринимается современниками как эпоха интенсивных социокультурных, экономических, технологических, демографических и других изменений, принимающих глобальный масштаб. В этой ситуации вопросы управления образованием, его роль в сохранении и развитии человеческого капитала, генерации научных знаний, технологических и других инноваций становятся все более

актуальными и требуют разработки адекватной стратегии развития российского образования академическим сообществом.

Коренные изменения, произошедшие в мире за последние десятилетия, преобразовали все стороны жизни нашего общества, трансформировали как человеческую личность, так и её отношения в изменившейся социальной и образовательной среде. Повышение требований к уровню и качеству образования растущих людей определяют актуальность проблем управления образовательными системами с учетом социализации основных участников педагогического процесса; интеллектуальными ресурсами научных и образовательных организаций; инновационного развития систем образования, становится важнейшим фактором, определяющим эффективное развитие научного потенциала страны.

Таким образом, *современный период менеджмента в сфере образования России должен быть ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во внешней среде, требованиям потребителей к образовательным услугам, что требует от руководителей любого уровня системы образования отслеживания достижений теории и практики управления образованием, постоянного поиска новых форм и методов работы, новых организационных решений.*

Все это определяет необходимость в решении задач коренного улучшения системы образования, качества подготовки руководителей в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной науки, имеет определяющее значение для будущего страны, что предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Кроме того, в связи с новым этапом фундаментальных исследований РАО в 2008-2012гг проблемы развития управления образованием, совершенствования методологии, теории и практики управления образовательными системами, их инновационное обновление в условиях быстро меняющегося мира легли в основу госзадания академии по *Направлению 11. «Научные основы управления образованием в меняющемся мире»* в рамках взаимодействия четырех институтов РАО:

- Института управления образованием;
- Института социологии образования;
- Институт инновационной деятельности в образовании;
- Институт научной и педагогической информации.

В рамках данного направления планируется проведение фундаментальных и прикладных исследований, направленных на создание инновационных механизмов

управления образованием в условиях новых образовательных стандартов и меняющейся социально-экономической среды; создание современных технологий и моделей управления образованием на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и уровне учреждения; формирование научно-методических основ управления качеством образования на основе процедур оценки образовательных достижений учащихся. Кроме того, будут созданы правовые и экономические основания эффективного управления образованием в меняющемся мире, механизмы поддержки инновационной деятельности образовательных учреждений, принципы и методы принятия управленческих решений в условиях проведения социологических исследований в области образования, средства и методы управления научным и опытно-экспериментальным обеспечением системы образования.

Согласно плану фундаментальных и прикладных исследований РАО *Институт управления образованием* является головным по Направлению<sup>11</sup>. «Научные основы управления образованием в меняющемся мире и координирует совместно с руководителем направления академиком **Болотовым Виктором Александровичем** проведение исследований в рамках данного направления.

ФГНУ «Институт управления образованием» был создан в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 года. Руководит Институтом **Малеванов Евгений Юрьевич**, кандидат педагогических наук.

Предметом основной деятельности Института является проведение научно-исследовательских и опытно-экспериментальных работ в рамках утвержденной тематики фундаментальных и прикладных исследований РАО по проблемам управления образованием. Непосредственное руководство организацией и проведением исследований Института осуществляют заместитель директора по научной работе, доктор педагогических наук **Новоселова Светлана Юрьевна** и заместитель директора, кандидат экономических наук **Зырянова Анастасия Владимировна**.

В настоящее время к научным исследованиям Института привлечены более 60 высококвалифицированных научных сотрудников, из них штатных - 1 академик РАО, 1 член-корреспондент РАО, 8 докторов наук, 12 кандидатов наук; по совместительству - 6 докторов наук, 7 кандидатов наук.

В структуру Института входят *шесть лабораторий*, выполняющих фундаментальные, экспериментальные и прикладные исследования:

- лаборатория методологии исследований проблем управления качеством образования (заведующий - **Кузнецов Александр Андреевич**, академик РАО);

- лаборатория социокультурных и региональных проблем развития образования (заведующий - **Цирульников Анатолий Маркович**, член-корреспондент РАО);

- лаборатория профессионального развития руководителей образования (заведующая - **Чечель Ирина Дмитриевна**, доктор педагогических наук);

- лаборатория управления образовательными системами (заведующая - **Пуденко Татьяна Ивановна**, доктор экономических наук);

- лаборатория контроля и мониторинга в образовании (заведующий - **Вальдман Игорь Александрович**, кандидат педагогических наук);

- лаборатория проблем нормативного и финансово-экономического обеспечения образования (заведующая - **Башкина Галина Васильевна**, кандидат экономических наук).

Тематика научных исследований охватывает вопросы *управления развитием образовательных систем на всех уровнях* – от федерального до конкретного образовательного учреждения. В своей основе она направлена на понимание общих закономерностей изменений в механизмах и моделях управления системами образования, включает анализ отечественного и зарубежного управленческого опыта, проектирование инновационных моделей и механизмов управления российским образованием, развитие управленческой компетентности в сфере образования.

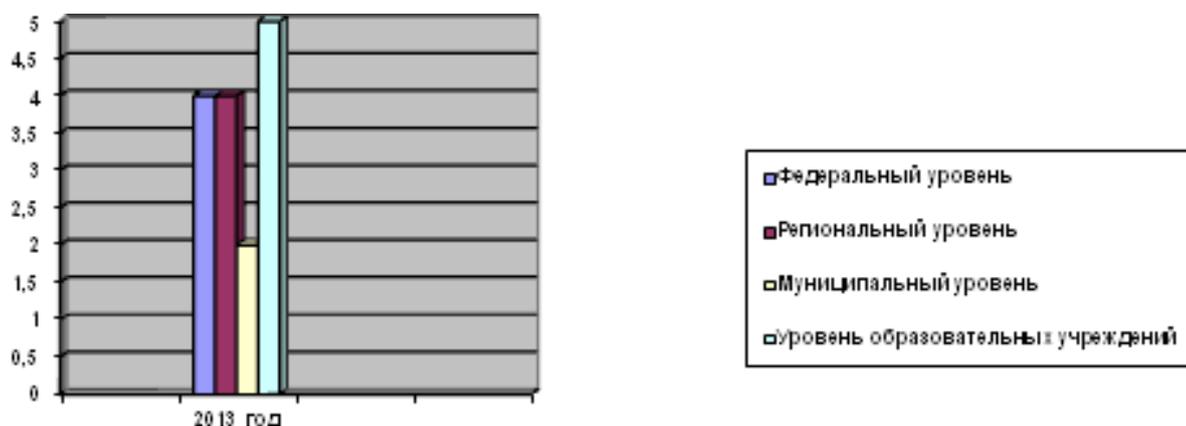


Схема 1. Распределение исследований по уровням образования

Таким образом, ожидаемые результаты исследований по направлению в целом ориентированы на изучение, анализ и обобщение имеющихся практик развития управления образованием, совершенствование методологии, теории и практики

управления образовательными системами, их инновационное обновление в условиях быстро меняющегося мира.

Существенный вклад вносят *экспериментальные исследования и апробация результатов* исследований Института, которые строятся, исходя из необходимости проверки теоретических положений, моделей и методов управления, создаваемых при решении научно-исследовательских задач в рамках формирования теоретико-методологических основ проектирования современной системы управления образованием.

В целом опытно-экспериментальная деятельность нацелена на получение новых эмпирических результатов и экспериментальную апробацию разработок в области управления системами образования с учетом особенностей социокультурного и экономического развития, управления качеством образования на основе процедур оценки результатов обучения и социализации школьников, а также профессионального развития руководителей системы образования.

В рамках исследований 2013 года планируется апробировать методику реализации организационно-педагогических механизмов взаимосвязанного осуществления планирования, неперсонифицированного контроля и коррекции качества обеспечения деятельностью образовательных учреждений метапредметных и личностных результатов обучения и социализации школьников, установленных требованиями ФГОС общего образования; апробировать методики анализа управленческой деятельности руководителей общеобразовательных учреждений по организации внутришкольных межэтнических коммуникаций.

Экспериментальные исследования Института управления образованием проводятся на 26 *экспериментальных площадках*. Всего в экспериментальную деятельность Института за последние годы вовлечены более 80 образовательных учреждений и структур управления разного уровня многих субъектов Российской Федерации: Красноярского края, Московской, Белгородской, Саратовской, Воронежской, Новгородской, Тверской, Ярославской областей, Республики Карелия, Республики Саха (Якутия), Республики Калмыкия, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и др.



Результаты исследований будут способствовать формированию научного обеспечения управления системы образования в соответствии с современными знаниями в области управления образованием, непосредственно влияющим на выбор моделей и механизмов управления на уровне государственного регулирования сферы образования, уровне самоорганизации (автономности) образовательных учреждений, а также с учетом развитости рынка образовательных услуг.

Кроме того, Институт управления образованием начал проведение *цикла методологических семинаров «Научные основы управления образованием в меняющемся мире»*, которые станут удобной площадкой для обмена опытом и выработки единых подходов к стабильному развитию системы российского образования. В рамках данного семинара в 2013 году планируются мероприятия:

№ пп	Мероприятия	Дата проведения
1.	Совершенствование механизмов управления качеством образования на основе неперсонифицированной оценки выполнения требований ФГОС к метапредметным и личностным результатам общего образования	Март 2013
2.	Современная ситуация в модернизации систем дошкольного образования: проблемы, цели, решения	Май 2013
3.	Использование средств веб-технологий в организации профессионального самообразования работников органов управления образованием	Октябрь 2013
4.	Профессиональное развитие руководителей ОУ: стратегия, тактика, инновационные подходы	Ноябрь 2013

Очередной семинар, проведённый 25 марта 2013 года по проблеме Управление качеством образования на основе процедур оценки результатов обучения и социализации школьников, актуализировал вопросы совершенствования механизмов управления качеством образования на основе неперсонифицированной оценки

выполнения требований ФГОС к метапредметным и личностным результатам общего образования.

В целях обеспечения реализации послания Президента Российской Федерации к Федеральному Собранию Российской Федерации (30 ноября 2010 года), согласно Приказу РАО от 22 марта 2011 года № 16 Институт управления образованием совместно с Институтом содержания и методов обучения реализует академический проект РАО *«Мониторинг качества образования»*, который по своему содержанию включает:

- проведение международных исследований по качеству образования;
- организацию и проведение общероссийского мониторинга качества образования;
- разработку рекомендаций по проведению мониторинга качества образования в субъектах Российской Федерации.

В рамках данного проекта под руководством вице-президента РАО, академика **Болотова Виктора Александровича** на систематической основе проводятся методологические семинары по теме «Методологические основы оценки качества образования», учебные мероприятия по мониторингу качества образования (семинары, учебные курсы) для специалистов региональных систем оценки качества образования.

*Образовательная деятельность* в Институте направлена на подготовку кадров высшей квалификации через аспирантуру и докторантуру. С этой целью также сформирован *Диссертационный совет* Д 008.014.01 для проведения защит докторских и кандидатских диссертаций по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Председатель Совета – доктор педагогических наук, профессор **Чечель Ирина Дмитриевна**.

За период 2009-2011 годов и первую половину 2012 года в совете проведены защиты 4-х докторских и более 20 кандидатских диссертаций.

В число соискателей, помимо сотрудников Института, входят специалисты и руководящие кадры региональных учреждений дополнительного профессионального образования, а также сотрудники региональных органов управления образованием. Тематика диссертационных работ в целом отражает специфику исследований Института и охватывает вопросы управления образовательными системами.

*Ученый совет* Института рассматривает вопросы, регулирующие научно-исследовательскую деятельность Института, обсуждает результаты фундаментальных исследований и пути развития теории управления образованием. Координирует деятельность Совета ученых секретарь, кандидат физико-математических наук **Баранников Артем Анатольевич**.

Институт активно взаимодействует с федеральными, региональными, муниципальными органами управления образованием, учреждениями общего среднего и профессионального образования России, научными учреждениями.

В 2011 году на базе Института создан **Российский тренинговый центр** (РТЦ), действующий в рамках международной программы по развитию организационного, экспертного и исследовательского потенциала в области международной помощи развитию с целью повышения качества образования в развивающихся странах. Возглавляет работу центра **Вальдман Игорь Александрович**, кандидат педагогических наук. В период с мая 2011 года по 15 марта 2013 г. Российским тренинговым центром проведено 6 учебных курсов, 4 семинара и 10 вебинаров, посвященных вопросам оценки качества образования. В этих учебных мероприятиях приняли участие 4602 специалиста, среди которых 3696 участников – представители регионов Российской Федерации и 906 - специалисты системы образования из 8 стран СНГ (Азербайджан, Армения, Казахстан, Кыргызстан, Приднестровье, Таджикистан, Туркменистан). При этом 366 специалиста приняло участие в очных мероприятиях и 4236 - в вебинарах.

С 2011 года Институтом издается *сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика»* (Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС77-40344 от 18 июня 2010 г.). Координирует деятельность журнала ведущий научный сотрудник методологии исследований проблем управления качеством образования, кандидат технических наук **Колосов Дмитрий Эдуардович**.

Журнал размещает материалы (метаданные и полнотекстовые варианты статей) в Российском индексе цитирования. Актуальность издания обусловлена направленностью на консолидацию творческих сил ученых и специалистов в связи с глобальными изменениями в области управления российским образованием, возникновением новых теоретических, законодательных, экономических, технологических и практических предпосылок для создания современных моделей управления образованием на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

В планировании своей дальнейшей деятельности Институт основывается на приоритете ключевых проблем управления образовательными системами:

несоответствие моделей управления национальными системами образования, а также образовательными организациями новым вызовам глобального мира, радикально меняющимся запросам экономики, социума, личности; недостаточная эффективность механизмов и инструментов управления в обеспечении необходимого баланса между доступностью образования и его качеством, между национальными интересами и транснациональными рынками; необходимость дальнейшего перехода от организационно-экономической к социокультурной модернизации образования; слабое влияние общества на образовательную политику.

В целом перспективы исследований в области управления образованием определяются задачами, стоящими перед российским образованием в эпоху глобальных общественных изменений. Результаты исследований должны создать ***фундамент для научно-обоснованных изменений в системе управления образованием, нацеленных на успешное развитие российского образования.***

В качестве организационной основы Институт рассматривает проведение исследований в ***активном взаимодействии с другими институтами Российской академии образования***, а также дальнейшее развитие различных форм опытно-экспериментального и практико-ориентированного ***сотрудничества с управленческими, научно-методическими и образовательными учреждениями и структурами регионов России.***

УДК 378.1

## АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Соловьёв И.В.**, д.т.н, профессор, Московский государственный университет геодезии и картографии, E:mail miigaiknir@yandex.ru

**Аннотация.** Выполнен краткий аналитический обзор современных тенденций развития образования. Выделены аспекты рыночных отношений, информатизации и модернизации.

**Ключевые слова:** образование, развитие образования, тенденции развития образования, качество образования, инновации в образовании, андрогогика, управление персоналом.

## ANALYSIS OF SOME TRENDS IN EDUCATION

**Soloviev I.V.**, Science D., proff., Moscow State University of Geodesy and Cartography, E:mail miigaiknir@yandex.ru

**Abstract.** This article gives an analytical summary of the current trends in education. The article highlights the market characteristics, information education and modernization of education.

**Keywords:** Education, education, education trends, quality of education, innovation in education, androgogics, HR

Одной из особенностей образования является проникновение рыночных отношений в сферу образования. Современное образование все больше входит в рынок [1]. Это приводит к появлению относительно новых для образования понятий, таких «маркетинг образования» [2], «образовательная услуга» [3], «ориентация на потребителя», «цена», «целевая аудитория», «продвижение на рынке» и т.п.

*Качество образования.* Вступая в рыночные отношения, образование все более вынуждено вести себя по правилам рынка, включая такое понятие как рыночное качество образования. Качество образования – интегральная характеристика. Она включает совокупность качеств: качество управления учебным заведением; качество персонала; качество учебных программ; качество учебно-образовательного процесса, качество инфраструктуры обучения; качество учебной среды и качество набора учащихся. Качество персонала и программ: проблемы стратегии и тактики повышения квалификации персонала в области образования.

Управление качеством образования и качеством образовательных услуг существенно отличается от управления качеством многих видов материальной продукции. Качество готовой продукции непосредственно не зависит от ее

потребителя. Оно лежит в сфере материального потребления. Качество получаемого образования существенно зависит от потребителя образовательных услуг [4], поскольку лежит в когнитивной области.

Качество образования определяется совокупностью характеристик. Разные сочетания характеристик качества и разные выделения существенных характеристик дают разный итоговый эффект. Это обуславливает различные подходы к определению качества образования [5]. Такая ситуация дает основание рассматривать качество как сложную систему, включающую совокупность элементов качества. Такой принцип приводит к целесообразности применения системного подхода и системного анализа качества образования [6]. Качество - в системе образования любой страны имеет два аспекта: нормативный и рыночный. Нормативное качество — формальная совокупность свойств и характеристик образовательных услуг, обуславливающих их способность удовлетворять минимальные потребности потребителей в получении образования. Оно определяется существующими нормативами в каждой стране. В частности, в России оно определяется ГОСами, учебными и рабочими программами. Этот аспект качества образования присутствовал в единственном виде в системе монополизированного государственного образования.

Нормативное качество определяется мерой соответствия образовательных услуг требованиям образовательных стандартов, и мерой соответствия знаний, полученных обучаемыми, контрольным тестам (госэкзаменам, уровню оценок в дипломе и т.д.).

Нормативное качество оценивается за период обучения, то есть ретроспективно, безотносительно к новым тенденциям и требованиям в науке и развитии общества, которые появляются за период обучения в вузе. Нормативное качество не учитывает существующие новые требования и тем более тенденции развития.

*Персонал.* К внутренней характеристике качества образования следует отнести персонал учебного заведения. Чем более квалифицированный персонал образовательного учреждения, тем более качественное образование получает обучаемый [7]. В этом аспекте оценка квалификации персонала осуществляется пока чисто формально по количественным характеристикам. Эти количественные характеристики включают: число дипломов о высшем образовании, число дипломов кандидатов наук, число дипломов докторов наук, число профессоров и доцентов.

Не случайно употребляется выражения «число дипломов». На практике эта характеристика определяет качество персонала. Но все знают, что на дереве нет двух одинаковых листьев. В жизни нет двух одинаковых людей. В вузе нет двух одинаковых преподавателей. Но дипломы у всех одинаковые. Следовательно, такой подход

представляет собой уравниловку, которая скрывает истинную высокую или низкую квалификацию отдельных преподавателей и в целом не дает объективной картины ситуации с персоналом учебного заведения. Кроме того, важным фактором обучения являются педагогические навыки и способности преподавателя. При «дипломной оценке» они исключаются из рассмотрения.

*Конкурентоспособность.* Конкурентоспособность является рыночным понятием, которое все больше входит в сферу образования. Повышение конкурентоспособности образовательной организации возможно за счет исследования и разработки механизмов формирования конкурентоспособности образовательной организации на основе организации и управления человеческими ресурсами [6, 7]. Управление человеческими ресурсами (Human resource management – HRM) – подход в управлении персоналом, при котором сотрудники рассматриваются как достояние компании в конкурентной борьбе. HR рассматривается как человеческий потенциал, который необходимо мотивировать и развивать, чтобы достичь стратегических целей организации.

Управление человеческими ресурсами связано с динамикой многих аспектов образовательного учреждения и требует интегрированного подхода. Управление человеческими ресурсами ставит своей конечной целью повысить результативность компании и удовлетворить потребности сотрудников. Управление человеческими ресурсами отличается от традиционного «управления кадрами», в том что оно основано на поиске мотиваций, учитывает мотивации сотрудников и направлено на управление мотивациями.

Однако, управление человеческими ресурсами может существенно повлиять на деятельность вуза только тогда, когда различные его функции, такие как развитие карьеры, отбор сотрудников и прием на работу, мотивация, аттестация, тренинг, партнерство наемных работников и менеджеров и др. объединены в одну цельную программу, являющуюся частью стратегии вуза. Противоположным подходом является "кадровое управление", цель которого – обеспечение нужных людей в нужных местах в нужное время и освобождение ненужных людей. В кадровом подходе реализуется вертикальное управление подчиненными, «кадры» - отдельная функция.

Конкурентоспособность образовательной организации связана с ее инновационностью [8, 9]. Однако инновационность не является самоцелью вуза, а играет роль основы ее реакции на изменчивость внешнего окружения, то есть адаптивности организации. Необходимость инновационного развития, изменений в организации возникает в любом случае, независимо от принятой высшим руководством

целевой ориентации в ее функционировании. Конкурентоспособность образовательной организации также неразрывно связана с уровнем компетенций [10, 11].

*Инновации в образовании.* Современная экономика образования основана на инновационной составляющей, поэтому современное образование [8] и информатизация образования могут быть рассмотрены в аспекте инновационного развития.

Информатизация, направленная только на оснащение учебных заведений компьютерной техникой и программным обеспечением, кадровым и методическим обеспечением преподавания информатики, на развитие телекоммуникационных сетей – является недостаточно эффективной. Данное направление развития образовательных процессов - неполно. Оно не учитывает, что технический подход не изменяет содержания образовательного процесса, а изменяет только форму подачи учебного материала. Современное инновационное развитие находит отражение в образовании при создании образовательных инноваций [8], при инновационном изменении качества образовательных услуг [6] и образования в целом.

Можно считать, что информатизация образования должна быть направлена на создание информационных образовательных ресурсов, повышение качества образования, инновационное развитие образования и увеличение интеллектуального капитала [9] в сфере образования. По нашему мнению интеллектуальный капитал является ключевым фактором, среди рассмотренных выше.

*Информатизация образования.* В настоящее время характерно изменение учебных программ [10], что приводит к модернизации или появлению новых направлений в образовании [11]. Эта модернизация опирается на информатизацию образования. Информатизация образования может быть рассмотрена как сложная система, включающая следующие основные факторы: концептуальные, организационные, информационные, управленческие, человеческие.

В связи с интеграцией учебных дисциплин, например, на основе геоинформатики [12], возникает проблема терминологической несогласованности [13], которая может быть решена за счет создания единого терминологического поля и учета терминологических отношений [14] между существующими и вводимыми терминами.

Возможности использования информационных технологий при оценке эффективности системы управления качеством образования обоснованы во многих работах. Информационные аспекты информатизации образования заключаются и в создании информационных образовательных ресурсов [15]. В современном образовании по новому встает проблема передачи знаний в образовании на основе

информационных технологий и информационных моделей [16].

Одним из новых факторов, особенно характерным для информатизации образования, является информационная асимметрия [17]. В сфере образования она имеет свои особенности, в частности, разделяют информационную асимметрию по информированности и по информационной ситуации [18]. Наличие асимметрии по «информированности» и «по ситуации» является негативным фактором, который ухудшает качество образования. Необходимо выявлять различные виды асимметрии в каждом вузе и устранять их исходя из реальной ситуации.

*Интеллектуализация образования.* Наряду с информатизацией образования осуществляется его интеллектуализация. В образовании она выражается в двух направлениях: внедрение и расширение применения интеллектуальных технологий [19]; возрастание роли и значения интеллектуального капитала [20].

Человек не только важная составляющая образовательной системы, но и носитель и создатель интеллектуального капитала [9]. Здесь следует еще раз остановиться на человеческих ресурсах (HR). Управление HR в настоящее время включает управление талантами, планирование преемственности, коучинг и пр.

*Андрагогика.* К современным тенденциям развития образования следует отнести рост образования среди взрослых [21]. Обучаемые по программам второго высшего образования являются взрослыми и идут по программе андрагогика. Андрагогика - образование взрослых отличается от образования детей тем, что взрослый обладает опытом, определенными знаниями, имеет свои цели, которые достигает с помощью профессионального образования, у взрослого много ограничений в учебе (социальные, экономические и т.п.).

Андрагогика - образование взрослых является одной из наиболее актуальных проблем образования. От ее решения во многом зависит уровень экономического и социального развития государства. Если, школа (общеобразовательная, специальная, высшая) работает на перспективу, результаты ее работы сказываются не сразу, то образование взрослых дает эффект почти адекватно времени обучения.

В целом современное развитие образование требует применения комплексных оценок [22]. Направление развития образования направлено на познание окружающей человека инфосферы [23] и формирование члена человеческой цивилизации.

### **Список литературы**

1 Лобашев В. А. Формирование систем профессионального обучения в условиях

развития рыночной экономики // Качество. Инновации. Образование. – 2009. - №2.- с.13-18

2. Ожерельева Т. А. Особенности развития маркетинга образовательных услуг// Международный журнал экспериментального образования. – 2013. - №3. – с.113-115

3 Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Цветков В. Я. Образовательные услуги как инструмент качества образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований -2009. - № 3. - с.94- 96.

4. Цветков В.Я. Особенности образовательных услуг, // Геодезия и аэрофотосъемка. - №1. -2005. - с. 134- 141

5. Давыдова А.Н. Различные подходы к определению качества образования //Качество. Инновации. Образование. - 2005 . -№2. - с. 5 – 7.

6. Оболяева Н.М. [Электронный ресурс]: Системный подход к анализу качества образования//Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>>. 2012. – № 3. – С. 101–105

7. Natal'ya M. Obolyaeva Quality education management based on information technology // European Researcher, 2012, Vol.(36), № 12-1, p.2146- 2149

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

9. Цветков В.Я. [Электронный ресурс]: Интеллектуальный капитал как инновационный ресурс в образовании//Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>>. 2012. – № 3. – С. 35–42

10. Майоров А.А. О современном состоянии геодезического образования // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №2. –с.71-77

11. Малинников В.А Соловьев И.В., Цветков В.Я.. Информационные технологии в геодезическом образовании – новые направления // Информатизация образования и науки. - 2010 - №2 (6) - . с.13-21/

12. Булгаков С.В. Особенности преподавания геоинформатики в МИИГАиК // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. - №10. –с.64-68

13. Савиных В.П. О терминологии в области геодезии // Международный научно-технический и производственный журнал «НАУКИ О ЗЕМЛЕ». - №4-2012.- с34-36.

14. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Цветков В. Я. Терминологические отношения // Фундаментальные исследования -2009. - № 5. - с.146- 148

15. Вознесенская М.Е. Формирование информационных ресурсов в

геоинформатике // Международный научно-технический и производственный журнал «НАУКИ О ЗЕМЛЕ». - 2-2012.- с.90-92

16. Соловьев И.В., Цветков В.Я. О содержании и взаимосвязях категорий «информация», «информационные ресурсы», «знания» // Дистанционное и виртуальное обучение. - №6 (48). – 2011. - с.11-21

17. Цветков В.Я., Васютинская С. И., Соломатов В.И. Информационная асимметрия в картографо-геодезическом производстве // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2008. – №1. – с. 134 - 141

18. Оболяева Н.М. Устранение информационной асимметрии как инструмент повышения качества образования // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2012. – №6. – с. 123 – 124

19. Железняков В.А. Интеллектуальное обновление информации в банке геоданных // Инженерные изыскания. -2012. - № 5. - с.58-61.

20. Зайцева О.В. Информатизация образования и интеллектуальный капитал // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. - №12. –с.105-109.

21. Цветков В.Я Особенности подготовки специалистов второго высшего образования // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №3. –с.50-55.

22. Пушкарева К.А. Комплексное оценивание результатов обучения. // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №1. –с.99-103

23. Иванников А.Д., Тихонов А.Н., Соловьев И.В. и др. Инфосфера и инфология. – М: ТОРУС ПРЕСС, 2013. -176с.

УДК 37.06

## **ДОГОВОР О ПРЕДОСТАВЛЕНИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

**Сачава Ольга**, к.филол.н., зам. Дир. ГБОУ СОШ №21 Скт-Птб.,  
Email:olpochta@rambler.ru

**Аннотация.** Цель статьи – показать договор о предоставлении общего образования в качестве потенциального инструмента для повышения эффективности взаимодействия участников образовательного процесса в контексте ФГОС. В статье дается анализ нормативно-правовой базы в сфере образовательных отношений, выявляются особенности договора о предоставлении общего образования как типа текста и характерные на сегодняшний день представления о договоре у разных участников образовательного процесса – администрации, родителей, учителей. На основе анализа собранной информации предлагаются рекомендации для администрации образовательных учреждений по созданию условий для эффективной разработки, заключения и исполнения договора о предоставлении общего образования.

**Ключевые слова:** договор; образование; права и обязанности; федеральный государственный образовательный стандарт.

## **AGREEMENT BETWEEN SCHOOL AND PARENTS AS A METHOD OF REALISATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD**

**Sachava Olga**, PhD Arts, dep. Director of School №21 Skt.-Ptb, E-mail:olpochta@rambler.ru

**Abstract** The aim of the article is to show the agreement between school and parents as a potential tool for enhancing the effectiveness of interaction between participants of the educational process according to the federal state educational standard. The article provides the analysis of normative documents in the sphere of educational relations and low, shows characteristics of this agreement as the text type and the attitude of school administration, parents and teachers of to this agreement. On the basis of the analysis the author gives advice how to work with this agreement to make the educational process and interaction between participants of the educational process more successful.

**Key words:** agreement; education; rights and duties; federal state educational standard.

Статус и принципы построения взаимоотношений между участниками образовательного процесса традиционно были и остаются объектом оживленных дискуссий в отечественной и зарубежной науке и педагогической практике.

Сегодня в контексте выделения образовательного права как отдельной научной области, с одной стороны, и существенных изменений в системе образования в РФ, определяемых высоким темпом развития общества, с другой стороны, вопросы взаимоотношений между участниками образовательного процесса вновь оказываются в центре исследовательского внимания. Необходимость внедрения в образовательных учреждениях Федеральных Государственных Образовательных Стандартов второго поколения (далее ФГОС) при отсутствии у руководителей образовательных учреждений

достаточной методической базы по вопросу регламентации взаимоотношений между участниками образовательного процесса определяет **актуальность** темы.

**Объектом** исследования в данной статье являются гражданско-правовые отношения между участниками образовательного процесса. **Предмет** исследования – гражданско-правовой договор между участниками образовательного процесса как механизм реализации ФГОС.

**Цель** статьи – рассмотреть договор о предоставлении общего образования как возможный инструмент повышения эффективности взаимодействия участников образовательного процесса в контексте реализации ФГОС.

Для достижения поставленной цели в статье последовательно решаются следующие исследовательские **задачи**:

- Изучить и проанализировать имеющуюся на сегодняшний день нормативно-правовую базу в сфере образовательных отношений;
- Выявить особенности договора о предоставлении общего образования как типа текста;
- Выяснить и проанализировать характерные на сегодняшний день представления о данном договоре, преимуществах и рисках его заключения у разных участников образовательного процесса – администрации, родителей, учителей.
- Составить рекомендации для администрации образовательного учреждения по созданию условий для разработки, заключения и исполнения договора о предоставлении общего образования, способствующих повышению эффективности взаимодействия участников образовательного процесса.

**Новизна** определяется отсутствием сегодня таких рекомендаций. **Практическая значимость** статьи состоит в возможности использования описанных в ней результатов исследования в работе образовательных учреждений, предполагаемая **теоретическая значимость** – в возможности использования результатов, а также логики и методологии описанного исследования для дальнейшего изучения резервов взаимодействия школы и семьи.

Начиная рассуждения о специфике образовательных правоотношений, представляется необходимым внести некоторые уточнения в использование ключевых терминов, в частности, в определение понятия «образовательные правоотношения».

Вслед за В.М. Сырых мы не отождествляем его с термином «правоотношениями в сфере образования». Понятие «**правоотношения в сфере образования**» характеризует все виды правоотношений, существующих в образовательной сфере, которая носит комплексный характер. К правоотношениям в сфере образования относится, например,

предоставление дополнительного образования, профессиональная переподготовка и т.д. А понятие «**образовательные правоотношения**» «применяется для обозначения правоотношений, составляющих непосредственный предмет образовательного права, его ядро как самостоятельной отрасли системы права» [Сырых, 2002: 10], здесь речь идет непосредственно о праве ребенка на получение бесплатного основного общего образования.

**Специфика образовательных правоотношений** проявляется практически во всех элементах структуры – объекте, субъектном составе, содержании.

Так, особенностью объекта образовательного правоотношения является то, что его содержание и параметры не могут определяться соглашением участников образовательного правоотношения. Содержание знаний, которые должен усвоить обучающийся, система навыков и умений определяются образовательной программой соответствующего уровня и направленности. Т.е. объектом образовательных правоотношений являются не просто знания, навыки и умения, а лишь такие знания, навыки и умения, уровень которых соответствует государственным образовательным стандартам [Трошкина, 2011: 55-58].

Субъектный состав образовательного правоотношения также имеет свою специфику. А именно, к участникам образовательных правоотношений законодательство предъявляет особые требования. Образовательное учреждение должно иметь лицензию на право осуществления образовательной деятельности, педагогические работники должны иметь соответствующий образовательный ценз и т.д.

Очевидна специфика субъектного состава образовательных правоотношений и при анализе статуса обучающегося. Как известно, полная дееспособность возникает у гражданина (физического лица) с 18 лет. В некоторых отраслях права предусматривается и более ранняя дееспособность: в налоговом праве – с 16 лет, в уголовном праве с 14 лет. А в образовательных правоотношениях субъекты становятся дееспособными с раннего детства – с момента начала занятий в дошкольных образовательных учреждениях.

Родителям (законным представителям) обучающихся в соответствии со ст. 52 Закона РФ «Об образовании» представлена возможность участвовать в отношениях, сопутствующих образовательным. Родители имеют право выбирать формы получения ребенком образования и образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка; обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и т.д. Однако, «несмотря на наделение родителей (законных представителей) правосубъектностью, позволяющей им участвовать в правоотношениях,

сопутствующих образовательным, непосредственно участвовать в образовательных правоотношениях могут только сами обучающиеся» [там же, 55-56].

Содержание образовательных правоотношений при их анализе также позволяет выявить специфические черты и особенности. Обучающийся вступает в образовательное правоотношение с образовательным учреждением и получает необходимые ему знания, навыки и умения, посещая организованные этим образовательным учреждением занятия. Однако организация образовательного процесса является условием необходимым, но не достаточным. А именно, «необходимые знания, навыки и умения обучающийся может сформировать лишь собственными действиями, прилагая достаточно серьезные усилия» [Сырых, 2002: 16]. Можно «прослушать» курс, присутствовать на занятиях, но не достигнуть основной цели – получения необходимого объема знаний, навыков и умений не ниже уровня, установленного государством образовательного стандарта. И наоборот, обучающийся может обойтись без услуг образовательного учреждения, например, при получении образования экстернатом [Трошкина, 2011: 57].

Так, мы видим, что образовательные правоотношения, имеющие свою специфику во всех элементах структуры – объекте, субъектном составе и содержании, – качественно отличаются от других видов правоотношений, что необходимо учитывать при их регламентировании, в частности, при разработке, заключении и исполнении договора о предоставлении общего образования.

**Право на образование** принадлежит к совокупности основных прав и свобод человека. Оно закреплено во Всеобщей декларации прав человека (1948 г., ст. 26), в Конвенции о правах ребенка (1989 г., ст. 28, 29) и других международных документах. В Российской Федерации право на образование закреплено в Конституции (ст. 43).

Представляется логичным, что образовательные отношения как реализация права на получение образования должны возникать на основе свободного волеизъявления. Однако оно (волеизъявление) имеет определенные границы, очерченные законодательством. А именно, пункт 2 статьи 43 Конституции, провозглашающий гарантию общедоступности и бесплатности дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственном или муниципальном образовательном учреждении, одновременно возлагает на граждан **обязанность** получить основное общее образование. Объем образовательных услуг также регламентирован образовательными стандартами и учебными планами. Налицо некие признаки императивного регулирования стадии возникновения указанных правоотношений и это одна из их особенностей.

Однако в образовательных правоотношениях не может не присутствовать и принцип свободного волеизъявления субъектов, ибо эти отношения относятся к области гражданского права. Соблюдение этого принципа проявляется в том, что гражданин и его законные представители свободны в выборе образовательного учреждения, а также могут свободно обсуждать условия документов, оформляющих правоотношение по предоставлению образовательных услуг.

В контексте внедрения ФГОС второго поколения рекомендованной формой отношений между участниками образовательного процесса является договор о предоставлении общего образования.

В соответствии со ст. 420 Гражданского кодекса (далее ГК) РФ договором признается «соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей». В механизме правового регулирования договор выполняет две функции: конкретизирует законные права и обязанности сторон и придает им общеобязательное значение. В соответствии со ст. 421 ГК РФ «граждане и юридические лица свободны в заключении договора». Следовательно, применительно к образовательным правоотношениям речь также идет о добровольно принятых обязательствах. Родители добровольно выбирают форму получения их ребенком основного общего образования в государственном образовательном учреждении, а также конкретное образовательное учреждение, которое «поможет» им в исполнении своих конституционных обязанностей обеспечить получение ребенком образования.

«Условия договора определяются по усмотрению сторон». «Примерные условия могут быть изложены в форме примерного договора или иного документа, содержащего эти условия» (ст. 422 и 427 п.3 ГК РФ). Договор о предоставлении общего образования иллюстрирует именно эту ситуацию. Примерная форма договора о предоставлении общего образования опубликована Приложением к примерной основной образовательной программе образовательного учреждения для начальной школы в соответствии с ФГОС.

Далее логичным представляется рассмотреть **специфику договора о предоставлении общего образования как типа текста.**

Общеизвестно, что коммуникативная деятельность носит прототипический характер: текст всегда соотнесен с той или иной моделью текстопорождения и функционирует как представитель определенного типа текста [Чернявская, 2001: 14]. Доказательством этому служит наличие у типов текста соответствующих названий, например, гороскоп, биография, кулинарный рецепт, письмо, телеграмма, инструкция по

эксплуатации, договор т.д. Каждый тип текста имеет свои отличительные признаки. Например, по типичному началу текста «Жили-были...» мы узнаем сказку.

Следовательно, для успешной коммуникации, осуществляемой в определенной сфере с конкретными целями, носитель языка должен обладать определенной текстотипологической компетенцией. Текстотипологическая компетенция по В.Е. Чернявской – способность лиц, принадлежащих к одному культурно-языковому сообществу, распознавать и создавать тексты в соответствии с коммуникативными нормами, адекватные ситуативно. Наличие текстотипологической компетенции у носителя языка основано на его коммуникативном опыте. Если у человека коммуникативного опыта в соответствующей сфере нет, он будет испытывать трудности в понимании и оценивании информации.

В контексте темы нашего исследования можно предположить следующее: на начальном этапе использования договора о предоставлении общего образования как механизма реализации ФГОС целесообразно будет опираться на родителей, имеющих опыт работы с договором как типом текста в рамках своей профессиональной деятельности. В дальнейшем, когда работа в заданном направлении станет системной, целесообразно подключать к работе всех родителей. Ибо языковая память говорящего субъекта представляет собой «грандиозный конгломерат, накапливаемый и развивающийся в течение всей жизни» [Гаспаров, 1996: 104], и работа с таким договором, охватывающая родителей всех учащихся – достаточно широкий слой населения – при соответствующей организации может способствовать повышению уровня гражданско-правового сознания общества в целом.

В соответствии с концепцией Чернявской В.Е. дискурс (научный, юридический, педагогический, сказочный, рекламный, юридический и т.д.) как отдельная коммуникативная сфера находит свое выражение в типах текста. Так, научная коммуникация ведется сегодня в форме статей, монографий, отзывов; политическая коммуникация – в форме манифестов, партийных программ, официальных обращений к избирателям и т.д. При этом один и тот же текст, может быть отнесен к различным дискурсам.

Что касается договора о предоставлении общего образования – данный тип текста также можно отнести к главным образом к юридическому и педагогическому дискурсу. О договоре как тексте юридического дискурса мы говорим главным образом в случае судебного выяснения отношений между участниками образовательного процесса, а также с позиции формальной организации документооборота в ОУ. Как показывает

личный опыт автора работы в должности заместителя директора и учителя, это наиболее частые на сегодняшний день случаи обращения к тексту договора.

Договор о предоставлении общего образования как текст, репрезентирующий педагогический дискурс, функционирует в ситуациях, когда мы используем данный договор как средство достижения педагогических целей в работе с родителями, в учебной или воспитательной работе школы. В описанном выше контексте, как показывает опыт, договор практически не используется.

Следовательно, для того, чтобы договор стал инструментом реализации ФГОС, нам необходимо перевести его использование в педагогическую плоскость, чтобы он мог использоваться для достижения педагогических целей – реализации ФГОС.

На уровне формы выражения текст в его современном понимании включает в себя как лингвистические, т.е. языковые средства (буквы, слова, грамматические конструкции и т.д.), так и неязыковые средства (размер шрифта, расположение текста на бумаге, формат бумаги, выделение различными шрифтами отдельных фрагментов текста и т.д.). При этом неязыковое оформление текста часто опосредует восприятие информации даже в большей степени, нежели языковое. Следовательно, чтобы говорить о восприятии участниками образовательного процесса текста договора, представляется необходимым проанализировать как его лингвистическое, так и паралингвистическое оформление.

Что касается лингвистического оформления, то целесообразно начать с заголовка. Заголовок как сильная позиция текста в значительной мере предопределяет его восприятие и интерпретацию. В анализируемом нами случае слово «договор» в заголовке является обязательным, так как придает тексту статус соответствующего документа. Что касается расшифровки (договор о чем?), то даже первое знакомство с договорами, заключаемыми различными государственными образовательными учреждениями Российской Федерации с родителями обучающихся начиная с 2009 года, позволяет констатировать достаточно пеструю картину. В частности, нами были выделены 7 наиболее распространенных вариантов, анализируемых ниже.

Заголовки «договор о сотрудничестве школы и родителей», «Договор «Школа-Семья» и «Договор между общеобразовательным учреждением и родителем (законным представителем) обучающегося» не кажутся в достаточной мере логичными и полными уже потому, что в них отсутствует непосредственно предмет договора и его суть – получение ребенком образования.

Заголовки «Договор об обучении» и «Договор об обучении, воспитании и развитии детей», как видно из их сопоставления, дают собственную трактовку понятию

«Образование». При этом существенно, что цели и содержание образования каждого конкретного уровня определены соответствующим Стандартом и программами, в связи с чем понятие «образование» не может иметь принципиально различных трактовок и интерпретаций разными участниками образовательного процесса. Результаты образования также прописаны в соответствующих документах и имеют четкие критерии оценки. Образовательная программа максимально конкретизирует, каким именно является образование в каждом конкретном образовательном учреждении в каждый конкретный отрезок времени – учебный год. А понятия «обучение», «воспитание», «развитие» являются менее конкретными и дают возможность их различных интерпретаций участниками образовательного процесса. Следовательно, коммуникация с использованием этих понятий между участниками образовательного процесса менее эффективна, достаточно велика вероятность возникновения конфликтов, связанных с индивидуальными представлениями участников образовательного процесса о том, каким должно быть обучение, воспитание и развитие.

Корректность варианта формулировки «Договор на получение образования» также вызывает сомнения, ибо «получение» подразумевает, с одной стороны, пассивность «принимающей стороны», с другой стороны, гарантированность результата, что противоречит сути образовательного процесса как такового. Можно получить образование в семье без участия школы, а можно не получить его даже формально посещая образовательное учреждение, которое реально предоставляет качественное образование всем учащимся.

Использование варианта «Договор о предоставлении общего образования», рекомендуемого примерной формой договора в соответствии с ФГОС, представляется наиболее целесообразным, ибо отражает суть взаимоотношений, которые должны быть построены между участниками образовательного процесса: образовательное учреждение при условии соответствующего содействия родителей предоставляет ребенку образование заявленного уровня.

К лингвистическому уровню оформления текстов относится также порядок слов. Наиболее ярким в этом отношении моментом, который необходимо отметить при анализе текста договора о предоставлении общего образования, является словосочетание «права и обязанности». А именно, в соответствии с ГК РФ договором признается «соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей» (ст. 420). Вначале речь идет о правах, потом – об обязанностях. Во всех других известных автору договорах в иных сферах человеческой деятельности речь также идет о «правах и обязанностях» сторон. Однако в типовой

форме договора о предоставлении общего образования в трех основных подзаголовках «Обязанности и права Школы», «Обязанности и права Муниципалитета», «Обязанности и права Родителей» порядок слов изменен. Вначале речь идет об обязанностях, потом – об их правах. На основании этой особенности можно говорить о том, что основной функцией договора является распределение функций и зон ответственности между участниками образовательного процесса, а не регламентация правового поля в сфере образования.

В связи с содержательным наполнением сочетания «обязанности и права» этот фрагмент текста может вызвать «отторжение» у читателя. Это связано с фундаментальными потребностями человека в самовыражении, предполагающими определенный уровень свободы, которая обязанностями ограничивается. Следовательно, при заключении договора необходимо обращать на это внимание сторон, озвучивая ключевую функцию договора – распределение зон ответственности между участниками образовательного процесса.

Что касается неязыкового оформления текста договора, то необходимо отметить мелкий шрифт. Как правило, это кегль 7-9 и одинарный междустрочный интервал. Текст с буквами такого размера, напечатанный таким шрифтом на бумаге формата А4, читается очень тяжело, т.к. пропорция длины строки и междустрочного интервала усложняют переход взгляда со строки на строку. Внимание и интеллектуальные усилия читателя сосредоточены на дешифровке формы, а не содержания. В режиме дефицита времени это часто склоняет родителей подписывать договор, так и не дочитав текст до конца.

Таким образом, мы видим, что лингвистические и паралингвистические особенности текста договора о предоставлении общего образования, с одной стороны, соответствуют целям и условиям использования данного текста в коммуникации между участниками образовательного процесса, с другой стороны – затрудняют передачу информации и снижают эффективность коммуникации. Следовательно, этот аспект в работе с договором требует особого внимания при разработке и заключении договора.

Предполагаемая **актуальность разработки рекомендаций по заключению и исполнению договора о предоставлении общего образования** подтвердилась в результате анализа опросов родителей, учителей и администрации образовательных учреждений. Анкетирование проводилось дистанционно с использованием ресурсов сети Интернет, в частности, посредством размещения и рассылки анкет в социальных сетях работников образования. При подготовке и анализе результатов анкет также

использовались возможности сервиса «Анкетер» по созданию и автоматической обработке результатов анкетирования.

Метод проведения опроса определил случайную выборку и отсутствие ограничений респондентов по территориальному принципу. В результате среди опрошенных оказались руководители образовательных учреждений 1 и 2 уровня (100 человек), учителя (100 человек) и родители (100 человек) из 29 регионов РФ. Данные группы респондентов (руководители, учителя, родители) были выбраны на основании нашего предположения, что их интересы, уровень информированности и личные позиции в отношении договора о предоставлении общего образования могут кардинально отличаться в связи с различием функций, социального опыта и целей работы с договором.

Полученные результаты подтвердили наше предположение. В частности, ответы на вопрос «Знакомы ли вы с содержанием договора о предоставлении основного общего образования?» позволяют констатировать, что уровень информированности руководителей образовательных учреждений о договоре относительно низкий (44 % имеют лишь общее представление, 26 % признались, что с содержанием не знакомы). При этом наблюдается следующая закономерность: руководители из крупных городов показали высокий уровень информированности; руководители образовательных учреждений небольших городов – средний, руководители сельских школ – низкий уровень информированности. Последние часто оставляли комментарии: «У нас таких договоров не заключают», «Не понимаю, о чем идет речь», «А что это за договор?», «Затрудняюсь ответить», «Не владею такой информацией», «У нас заключение таких договоров не практикуется» и т.д. Среди учителей абсолютно большинство имеет о договоре между школой и семьей лишь общее представление, 32% учителей с содержанием договора не знакомы. Преимущественно это учителя сельских школ. Что же касается родителей, то относительно большое количество родителей (30 %) знакомы с содержанием договора, 44 % имеют о нем общее представление.

Сопоставление результатов показывает, что родители являются более осведомленными о договоре между школой и семьей, чем работники образовательных учреждений. На этом основании можно предположить, что при возникновении конфликтной ситуации родители окажутся более «подкованными» и будут иметь определенные преимущества перед учителями.

На открытый вопрос, выявляющий истинный уровень знакомства участников образовательного процесса с договором между школой и семьей «Перечислите Ваши права и обязанности в соответствии с договором» затруднились ответить 67 %

руководителей, 80 % родителей и 76 % учителей. Ни один из участников опроса не сформулировал свои права и обязанности в соответствии в полном объеме. Наиболее частотными из прав и обязанностей участников образовательного процесса были: «право на уважительное отношение» (учителя), «право на качественное бесплатное обучение» (родители), «право на соблюдение всеми участниками образовательного процесса требований устава и иных нормативных документов» (администрация). При этом очень существенно, на наш взгляд, что 98 % опрошенных не перечислили в ответе на данный вопрос ни одной из своих обязанностей, но в качестве своего права называли обязанности других участников образовательного процесса, например «право требовать от родителей выполнения домашних заданий», неоднократно упомянутое в анкетах как учителей, так и руководителей образовательных учреждений.

Сравнение ответов респондентов на данный вопрос с ответами на вопрос о степени знакомства респондентов с договором показывает, что реальный уровень знания и понимания текста договора существенно ниже, чем самооценка респондентов в данном отношении.

Показательными оказались также ответы участников образовательного процесса на открытые вопросы, выявляющие уровень осмысленности ими текста договора: «Какие пункты данного договора кажутся Вам спорными?». 100 % респондентов не назвали ни одного пункта, ничего спорного в договоре не отметили. Такая ситуация может быть предопределена незнанием собственных прав и обязанностей в соответствии с договором (незнание текста самого договора) или отсутствием опыта применения договора на практике.

Ответы родителей на следующий вопрос: «Сколько времени вы потратили на ознакомление с договором при подаче документов в образовательное учреждение?» распределились следующим образом: «Читал внимательно более 5 минут, задавал вопросы» – 36 %, «Пробежал глазами за 1-2 минуты и подписал» – 43 %, «Подписал не читая, т.к. школа государственная и договор, думаю, во всех школах одинаковый, там только общие слова» – 21 %. На вопрос «Хранится ли у Вас дома второй экземпляр договора?» положительно ответили 24 %, отрицательно – 23 %, а 53 % затруднились ответить.

Описанное процентное соотношение ответов свидетельствует, с одной стороны, о достаточно высоком интересе родителей к договору как гаранту реализации собственных прав, и, возможно, о готовности обратиться к договору в случае конфликта. С другой стороны, ответы свидетельствуют о недостаточно серьезном отношении к договору как к документу.

Ответы на вопрос «Как часто Вы обращаетесь к договору о предоставлении общего образования в своей педагогической практике (работе с учащимися, учителями, родителями)?» позволяют констатировать, что сегодня договор не является инструментом, эффективно используемым при организации взаимодействия всеми участниками образовательного процесса. Администрация школы обращается к договору в работе с учителями и родителями в единичных случаях, учителя и родители учащихся преимущественно продолжают решать все возникающие вопросы, не обращаясь к договору. Мы полагаем, что это определяется, с одной стороны, низкой юридической грамотностью и правовой культурой сторон, с другой стороны – традиционным характером отношений между учителем и семьей, сложившимся в культуре на протяжении многих веков.

Однако, как мы понимаем, природа любого конфликта между участниками образовательного процесса – это несоблюдение или неверная трактовка кем-то из участников образовательного процесса своих обязанностей или прав. На этом основании «традиционное» решение конфликтов без обращения к пониманию своих прав/обязанностей (а они закреплены за участниками образовательного процесса именно в договоре) не представляется эффективным.

Подводя промежуточные итоги, можно констатировать, что механизм заключения и исполнения сторонами договора о предоставлении общего образования не является на сегодняшний день отлаженным и эффективным. Уровень знакомства с текстом договора, глубина его понимания, серьезность отношения к договору как документу у участников образовательного процесса недостаточные для эффективного взаимодействия в современном гражданско-правовом поле.

В предлагаемую респондентам анкету были включены два вопроса на осознание и анализ участниками образовательного процесса преимуществ и рисков договорных отношений между семьей и школой. Наиболее типичные, повторяющиеся ответы оказались такими: Руководители в качестве преимущества называют «четкое распределение обязанностей между участниками образовательного процесса, прежде всего между родителями и школой», в качестве рисков – «повод для родителей решать все конфликтные вопросы через суд; отсутствие достаточного временного ресурса и юридических знаний для качественной работы с договором; сложившаяся в школе традиция решать все вопросы лично на уровне понятий, а не бумаг». Педагоги в качестве преимущества называют «наличие требований к родителям по обеспечению образования и распределение ответственности за результаты образования между семьей и школой», в качестве риска – «отсутствие рычагов воздействия на родителей, санкций,

которые могут быть применены к родителям за его неисполнение». Родители называют в качестве преимущества договора «документально подтвержденное обязательство школы давать качественное образование», и отмечают следующие риски: «абстрактность формулировок, возможность разных трактовок отдельных понятий, используемых в договоре; наличие в договоре ссылок на законодательную базу, с которой знакома школа и в недостаточной степени знакомы родители».

Анализ ответов позволяет констатировать, что разные участники образовательного процесса видят в договоре о предоставлении общего образования разные преимущества и разные риски применительно к себе. Преимущества все участники образовательного процесса видят в том, что он в чем-то снимает ответственность с данного участника и возлагает эту ответственность на других участников. Ответы на вопрос о рисках свидетельствуют о наличии потенциального конфликта между семьей и школой и позволяют говорить об определенной степени их недоверия друг другу.

Отсутствие у администрации образовательных учреждений соответствующего временного и кадрового ресурса подтверждают ответы руководителей на вопрос «Какую форму договора между школой и семьей о предоставлении общего образования вы используете в своем образовательном учреждении?». 97 % ответили, что «взяли ту форму договора, которую прислали вышестоящие инстанции, т.к. у нас нет юриста и мы боимся что-либо менять».

Что касается организации непосредственно процесса заключения договора, то результаты опроса также свидетельствуют о недостатке ресурса, в т.ч. временного. На вопрос «Насколько подробно вы обсуждаете условия договора с родителями обучающихся при приеме ребенка в ОУ?» 28 % признались, что «считают это чисто формальным моментом, не уделяют подписанию договора особого внимания», у 67 % руководителей «родители знакомятся с договором самостоятельно и подписывают его при подаче заявления». Однако при выявленном выше низком уровне юридической компетентности многих родителей и при отсутствии у родителей опыта работы с данным видом текста такой подход к организации процесса заключения договора является, как правило, малоэффективным.

При этом необходимо отметить, что на вопрос «Считаете ли Вы договор о предоставлении общего образования одним из потенциальных механизмов реализации ФГОС?» вариант «Да» выбрали 89 % опрошенных. На вопрос «Готовы ли вы тратить время, силы, иные ресурсы на то, чтобы договор стал одним из эффективных механизмов реализации ФГОС в Вашем ОУ?» 90 % ответили «Да, если мне будет

предложен конкретный алгоритм действий и я пойму, что это в конечном счете повысит эффективность моей работы».

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о потребности образовательных учреждений в конкретных алгоритмах действий и рекомендациях по организации работы с договором – потребности, осознаваемой самими руководителями образовательных учреждений.

**Такие рекомендации по разработке, заключению и исполнению договора о предоставлении общего образования стали итогом исследования.**

Исходя из низкого уровня готовности образовательных учреждений к работе с договором между школой и семьей, что было показано выше, деятельность администрации школы по разработке, заключению и исполнению договора о предоставлении общего образования представляется целесообразным разделить на два этапа – подготовительный и основной этап.

#### **Первый этап – подготовительный.**

Цель этапа – создание условий для осознанного вступления участников образовательного процесса в договорные отношения.

Для достижения данной цели представляется необходимым решить следующие задачи:

**Задача 1.** Обеспечение необходимого и достаточного кадрового ресурса. Пути решения:

- выявление среди сотрудников ОУ юридически грамотных специалистов, готовых курировать работу по разработке, заключению и исполнению договора;
- выявление среди родителей обучающихся в ОУ юридически грамотных специалистов, готовых оказывать помощь в разработке, заключении и исполнении договора;
- привлечение сторонних специалистов-юристов, готовых курировать работу по разработке, заключению и исполнению договора, а именно – осуществлять ее профессиональное планирование, анализ, коррекцию.

**Задача 2.** Утверждение ключевых принципов разработки текста договора. Пути решения:

- Анализ заключаемого на данный момент между образовательным учреждением и родителями обучающихся текста договора, в т.ч. сопоставление его с примерной формой по ФГОС;

- Выявление потребностей всех участников образовательного процесса по внесению корректив в текст договора (возможно посредством проведения анкетирования, опросов через сайт образовательного учреждения, обсуждения вопроса на заседании Родительского комитета, Педагогического совета и др.);

- Анализ возможностей индивидуальной / совместной с родителями коллективной разработки текста договора о предоставлении общего образования. Ключевыми факторами для принятия решения могут быть: наличие необходимых и достаточных кадровых и временных ресурсов, численность обучающихся в ОУ, контингент родителей обучающихся и др.

**Задача 3.** Разработка в образовательном учреждении соответствующей нормативно-правовой базы. Пути решения:

- Разработка и принятие соответствующим органом локального акта, регулирующего порядок разработки, заключения, исполнения договора, а также при необходимости утверждение его формы для данного образовательного учреждения;

- Внесение необходимых изменений в функциональные обязанности работников образовательного учреждения;

- Внесение необходимых изменений в Устав образовательного учреждения и локальные акты, определяющие порядок приема граждан в образовательное учреждение.

**Сроки** подготовительного этапа определяются в каждом образовательном учреждении индивидуально в зависимости от уровня разработанности соответствующей документации, наличия/отсутствия и степени активности Родительского комитета, органов самоуправления в ОУ, наличия/отсутствия необходимого и достаточного кадрового ресурса.

### **Второй этап – основной.**

**Цель этапа** – повышение эффективности взаимодействия всех участников образовательного процесса посредством использования договора о предоставлении общего образования. Задачи этапа:

**Задача 1.** Создание условий для повышения уровня осознания договора родителями. Пути решения:

- Индивидуальное обсуждение договора родителем /законным представителем каждого обучающегося с администрацией образовательного учреждения или ответственным лицом;

- Разъяснение основных прав и обязанностей сторон для родителей на дне открытых дверей для поступающих в школу, на собрании родителей будущих первоклассников;

- Размещение текста договора на сайте образовательного учреждения для предварительного самостоятельного ознакомления родителей; обязательно условие размещения текста – крупный шрифт и непосредственная доступность текста при открытии сайта, т.е. размещение текста договора во вкладке первого уровня на главной странице сайта ОУ;

- Размещение цитат из договора / наиболее важных его пунктов в дневниках учащихся в случае, если дневники имеют единую форму и печатаются для образовательного учреждения на заказ;

- Разработка для родителей / законных представителей обучающихся глоссария, включающего в себя ключевые термины и понятия, используемые в договоре;

- Разработка и реализация методик контроля понимания родителями ключевых пунктов договора перед его заключением, в т.ч. посредством устных вопросов, анкетирования, компьютерного тестирования, предполагающего перечисление родителями своих прав и обязанностей.

**Задача 2.** Создание условий для повышения уровня осознания договора учителями и членами администрации образовательного учреждения. Пути решения:

- Повышение квалификации педагогического коллектива и администрации образовательного учреждения в области гражданско-правовых отношений, в т.ч. прохождение краткосрочных курсов повышения квалификации, проведение обучающих семинаров для администрации и учителей приглашенными специалистами на базе ОУ;

- Проведение тематических Педсоветов и методических объединений по данной теме.

**Задача 3.** Создание условий для повышения эффективности использования договора при регулировании отношений с родителями у учителей и членов администрации образовательного учреждения. Пути решения:

- Разъяснение преимуществ договора на заседании Педагогического совета;
- Внесение критерия «Эффективность деятельности по разработке, заключению, исполнению договора о предоставлении общего образования» в критерии оценки качества работы учителей, определяющие распределение надтарифного фонда при оплате труда с целью повышения мотивации работы с договором;

- Создание в образовательном учреждении «Методической копилки» эффективных методов и приемов работы с договором с целью обмена опытом между администрацией и учителями ОУ;
- Проведение систематического мониторинга эффективности работы с договором;
- Соответствующая своевременная коррекция работы образовательного учреждения по разработке, заключению и исполнению договора о предоставлении общего образования.

**Ожидаемые результаты** реализации предлагаемого алгоритма действий следующие: повышение эффективности взаимодействия и степени удовлетворенности взаимодействием всех участников образовательного процесса; повышение уровня гражданско-правовой культуры, уровня взаимоуважения и взаимной ответственности сторон; приведение в соответствие уровня управленческой культуры руководителей ОУ возможностям, потребностям и запросам современного общества.

Данный алгоритм следует рассматривать как лишь один из возможных вариантов повышения эффективности взаимодействия участников образовательного процесса. Руководители образовательных учреждений могут как использовать его полностью, так и внедрять в практику его отдельные элементы.

### **Список литературы**

1. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Изд-во «Новое литературное обозрение», 1996.
2. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. – М.: Центр образовательного законодательства, 2002.
3. Трошкина Т.Н. Понятие и структура образовательного правоотношения // Реформы и право, №3, 2011. – С. 55-58.
4. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – С. 11-22.

УДК 378.1

## УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБЩЕСТВА

**Жильцов Д.Е.**, к.э.н., ФГНУ «Институт управления образованием» РАО, Москва.  
Россия. Email: tatianaskorobova@gmail.com

**Аннотация:** Общественная значимость интереса – объективное основание разделения уровня принятия решений и возложения ответственности за их последствия. Действовать в управлении образованием через объективные интересы различных субъектов общества, преобразуя объективные интересы в субъективные, – самая эффективная политика. Общественно значимыми интересами могут быть как всеобщий, так и особенные и частные интересы, которые должны быть выражены по возможности самими субъектами данных интересов. Особенно не должны быть потеряны те интересы, которые едины для многих людей и субъектов общества и скрепляют их.

**Ключевые слова:** социальный интерес; общественная значимость интереса; социальное управление; субъекты общества.

## EDUCATION MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL INTERESTS OF SOCIETY

**Zhiltsov D.E.**, Ph.D. Arts, Institute of Management of Education, Moscow, Russia,  
Email: tatianaskorobova@gmail.com

**Abstract.** The social significance of an interest is an objective basis of the separation of levels of decision-making and placing the responsibility for their consequences. Acting in the education management through the objective interests of various actors in society, transforming the objective interests of subjective is the most effective policy. Socially significant interests could also be general, special, or private interests to be expressed by the subjects as possible data of interest. In particular, the interests common to many individuals and social actors and cementing them should not be lost.

**Keywords:** social interest; social significance of interest; social administration; actors of society.

Управление образованием – это не только управлению отраслью, замкнутой на себе самой (в частности, управление образовательными системами, процессами и институтами), но и управление на стыке образования и общества. Разумная образовательная политика должна учитывать не только интересы общества в целом, которые представлены главным образом государством и его организациями на разных уровнях, но и специфические интересы субъектов общества: социальных институтов, классов, хозяйственных и технологических укладов, интересы отдельных людей.

Государство призвано защищать всех своих социальных субъектов и все общество в целом в их основных компонентах, а также во многом и каждого отдельного человека, сгруппированного в общности, с его интересами на протяжении

всего его жизненного пути. Между тем на достаточно значительном жизненном пространстве каждый субъект общества должен по мере возможности заботиться о себе, проявлять себя, представлять себя и отвечать за себя сам. При этом объективным основанием разделения уровней принятия решений и возложения ответственности за их последствия является в первую очередь их соответствие характеру и уровню общественной значимости интереса. Уровень же общественной значимости интереса выражается, на наш взгляд, в том, насколько болезненно или безболезненно для общества и его сфер общество может отказаться от его преследования (отказаться полностью или частично, не краткосрочном или долгосрочном временном интервале, с учетом возможности компенсации одной группы интересов другими – как с точки зрения жизнеспособности общества, так и с точки зрения проявления всего созидательного потенциала субъектов общества, в том числе самовыражения и самореализации отдельных людей). Степень «болезненности» интереса выступает на уровне психологии людей в виде опасения или страха потерять или не получить что-либо в будущем и более глубоко – в виде опасения или страха остаться существовать с чем-либо негативным на протяжении долгих лет жизни при ошибочном выборе альтернатив развития общества и альтернатив жизненного пути, связанных с интересами.

На наш взгляд, социальный интерес – это прежде всего объективно-субъективная категория макроуровня общества, а не только лишь чисто субъективная категория микроуровня общества, касающаяся отдельных людей. Как объективная категория, интерес обусловлен потребностями воспроизводства объекта на определенном качественном и количественном уровне, а также потребностями обеспечения эволюции объекта в определенном направлении. Проходя через сознание субъекта, представляющего этот объект, такие потребности выражаются в форме интереса (заинтересованности) в тех или иных видах деятельности и их результатах, в том или ином поведении. На поверхности явлений, то есть в виде феномена сознания на микроуровне, интерес – это сознательная установка субъекта на определенный тип поведения.

Образование – это формирование общества посредством формирования сознания людей. Поскольку субъекты и сферы общества представляются людьми, то именно люди формируют (влияют на сложившееся состояние и направления изменений) этих субъектов (хозяйственных корпораций, регионов и т.п.) и сфер (хозяйства, политики, культуры). Если образование формирует сознание, значит, оно формирует или влияет на формирование мотивации и ценностных установок,

усмотренных в интересах общества, которые вызваны к жизни общественным воспроизводством. Однако вследствие того, очень многие качества субъектов общества образуются стихийно и на протяжении длительных промежутков времени, можно лишь частично изменить приоритеты сознания, повлияв на интересы (заинтересованность, мотивацию), а значит, и приоритеты деятельности людей посредством целенаправленных и систематических образовательных (информационно-культурных) воздействий. (Сознание воспроизводит общество, его субъекты и сферы не само по себе, а посредством материальной и духовной деятельности, но именно импульсы со стороны сознания дают толчок и придают смысл такой деятельности).

Действовать в управлении образованием через объективные интересы различных субъектов общества, сознательно выявляя, направляя, формируя и организуя их в интересах воспроизводства материи и сознания каждого субъекта общества и всего общества в целом, то есть преобразуя объективные интересы в субъективные – самая эффективная политика. При этом людям, представляющим определенный субъект общества, становится интересным преследовать данный интерес. Тем самым создаются условия для гармонизации в реальной человеческой деятельности объективных и субъективных, частных и общественных интересов всех субъектов общества.

Для проведения разумной образовательной политики важно определить, какие компоненты и аспекты образования (социальные, экономические, педагогические) находятся в сфере действия какого рода и какого уровня общественной значимости объективных интересов различных субъектов общества и всего общества в целом. Следует стремиться учесть интерес каждого субъекта, который по возможности должен быть выражен самим субъектом или по поручению и от его имени теми, кому он доверяет. А все то, что может быть выработано только вверху, должно быть разъяснено каждому субъекту общества и внедрено в жизнь с применением адекватных мотивационных механизмов. Субъектное представительство общественных коллективных интересов смягчает их безличный характер.

Главным для общества является то, что скрепляет все его части воедино и проявляется во всех звеньях общества. В том и состоит интерес общества в целом, чтобы сохранить себя и увеличить свой потенциал во всех своих основных свойствах и проявлениях. Всеобщий общественный, консолидирующий все общество интерес должен быть серьезной самостоятельной силой, с которой вынуждены считаться все. Не следует растворять его в противоречивой совокупности всех остальных интересов отдельных людей, их объединений и даже всего народа, тем самым ослабляя его. Высший же всеобщий интерес – это особая высшая ступенька общества с особой

ответственностью за судьбу общества как целого, с особой профессиональной, морально-волевой и нравственной подготовкой, предъявляемой в качестве требования к субъектам этого интереса. Этот интерес в идеале должен находиться вне текущей политической конъюнктуры с ее частичными противоборствующими интересами и вне коммерции, на уровне глубокой научной, философской и религиозной истины, на уровне особого типа государственного мышления. В нем воплощена функция верховного арбитра общества, образующего и скрепляющего общество института. Поэтому все звенья общества, призванные претворять этот интерес в реальной жизни, должны проводить единую политику с ясно сформулированными едиными требованиями, где самодеятельность и самоуправление допустимы в четко очерченных наперед границах. Поэтому для всеобщего интереса низовые звенья, в главном, не партнеры, не соперники, а подчиненные. Однако всеобщий интерес подчас пытаются сделать доступным субъектам общества – для этого частично и, возможно, ошибочно спускают порой ряд его функций вниз.

При этом цели развития общества в целом, а также его отраслей – науки, образования, культуры и других – обусловлены в том числе их собственными внутренними закономерностями воспроизводства, которые зачастую практически не зависимы от конкретных целей и задач, требований со стороны отдельных субъектов общества, а подчас даже общества в целом на их определенных стадиях развития. Эти цели являются отражением высшего всеобщего интереса.

Образование в современную эпоху – сфера всеобщего интереса и национального приоритета, которых распространяется на широкий круг образовательных проблем. Поэтому общество в лице государства заботится о том, чтобы все люди получили качественное образование (в частности посредством принуждения к всеобщему начальному и среднему образованию и принудительного глобального налогообложения всех граждан, направленного в том числе на цели развития образования) и посредством этого расширили образовательные возможности общества и потенциал всех его социальных субъектов, а также отдельных людей.

Кроме того, общество опасается потерять не только всеобщий интерес, но и чрезмерно обособить особенные общественные, корпоративные, региональные и частные интересы, пытаясь противоборствовать распаду общественных связей и распаду государства. Любая свобода относительно обособленных звеньев всегда ограничена.

Однако при чрезмерной централизации можно упустить из виду особенные общественные и частные интересы отдельных субъектов общества (то есть, видя лес в

целом, не увидеть лес в единстве составляющих его отдельных деревьев и их групп, так и сами эти отдельные деревья и их группы). При чрезмерной же децентрализации можно уточнить политику, приблизиться к людям, но потерять всеобщий общественный интерес и даже особенные общественные интересы некоторых более слабых и менее организованных социальных субъектов, ведь наиболее сильные и наиболее организованные субъекты общества порой начинают влиять на политику государства и все общество решающим образом, выдавая свой локальный интерес за всеобщий. Хотя общество разделено на конфликтующие между собой социальные субъекты с их интересами, должен быть отражен на всех уровнях каждый общественно значимый интерес. Таким образом, следует избегать крайностей – как произвола безличного тоталитарного государства, подчиняющего себе все общество, с одной стороны, так и нескоординированного взаимодействия посредством стихийного рынка отдельных субъектов общества вне реального проведения через них всеобщего и иных общественных интересов, с другой. Важно отработать механизмы взаимодействия и саморегулирования различных противоречивых интересов социальных субъектов на уровне требований современного развитого социума в приемлемых для всех субъектов общества и всего общества в целом формах – и оно не должно происходить исключительно путем принуждения, навязывания чужих интересов посредством государственных, рыночных механизмов, механизмов общественного самоуправления.

Следует обеспечить на всех уровнях социального управления синтез коллективного принятия с коллективной реализацией принятых решений и, где это целесообразно, коллективной ответственностью за последствия, вызванные их реализацией. В соответствии с этим важна проработка механизмов коллективной деятельности (в частности, недопущения произвола, безответственности, бесконтрольности управляемых и управляющих, а также ситуаций, когда одно звено неоправданно отвечает за всех, а все вместе расплачиваются за ошибочные решения немногих). Принуждение и коллективизм должны быть разумными и не чрезмерными, а надежная вертикаль управления – не обязательно жесткой, чрезмерно беспристрастной, не учитывающей индивидуальные особенности субъектов и специфику жизненных ситуаций. Важно проводить в жизнь не только вертикальное и горизонтальное, но и взаимное управление, соуправление и самоуправление с различным, но четко очерченным набором правомочий и ответственности. При этом добровольное делегирование своих прав и обязанностей наверх и вовне необходимо вследствие важности рассредоточения, разделения видов деятельности и их компонентов между различными социальными субъектами в целях обеспечения

максимальной эффективности и справедливости качеств общественного организма. А масштабность целей и решаемых задач и широта создаваемых и привлекаемых многих видов взаимосвязанных ресурсов, степень необходимости разветвленного управления слабо связанными организациями для согласования целей и средств деятельности, реальная возможность решить определенный круг проблем наиболее эффективно, справедливо, разумно – все это определяет настоятельность существования более высокого уровня управления.

Должная реализация всеобщих и глобальных общественных интересов – основа для благоприятного развития коллективных, личных и других локальных интересов, в особенности тех, которые вписаны в интегрированные, глобальные интересы или стремятся вписаться в них. Важна степень соответствия реально существующих интересов на всех уровнях общественно необходимым – в целях выживания и развития общества и всех его сфер и звеньев. Такое соответствие важнее всего соблюдать на уровне всеобщих интересов общества в целом в силу чрезвычайной значимости этого уровня общества.

Если главным интересом субъектов общества является служение общественному благу – то обществу существовать и развиваться проще. Если же их интересом являются преимущественно личные и групповые эгоистические, а особенно корыстные интересы – обществу значительно труднее обеспечить баланс интересов между самими субъектами общества, а также между субъектами общества и обществом в целом. При этом следует отметить, что такой социальный институт, как деньги, в образовании не является самой сильной связью и самым сильным интересом.

Формы объединения и разделения всеобщих, особенных и личных интересов могут быть различными, главное, чтобы не страдало общество как целое и все его основные составляющие и любая их комбинация служила общественному благу.

### **Выводы и рекомендации**

1. Через управление образованием можно изменить и усовершенствовать многие качества отдельных субъектов общества (людей; социальных, хозяйственных и технологических укладов; сфер и отраслей общества; социальных институтов).

2. Заинтересовать – это, отразив подлинный глубинный и объективный интерес субъектов общества (объективность определяется факторами, связанными с выживанием, совершенствованием и увеличением потенциала социального субъекта), превратить его в субъективный интерес (привнести его через сознание людей, представляющих объективный интерес данного субъекта общества), а затем

организовать его и управлять им во взаимодействии с аналогичными интересами других субъектов общества и всего общества в целом.

3. В образовании и посредством образования могут и должны быть реализованы не любые интересы любых субъектов общества, в том числе не любого большинства и не любого меньшинства общества. Не должны быть упущены из виду никакие общественно значимые интересы, особенно осознаваемые людьми как жизненно важные, от которых нельзя отказаться ни при каких условиях. Общественно значимыми интересами могут быть как всеобщие, так и особенные и частные интересы, которые должны быть выражены по возможности самими субъектами данных интересов. Особенно не должны быть потеряны те интересы, которые едины для многих людей и субъектов общества и скрепляют их. При этом никакое управление и самоуправление не должно деформировать и приземлять всеобщий интерес, который должен быть серьезной самостоятельной и уважаемой всеми социальными субъектами силой.

4. Управление должно осуществляться в рамках взаимозависимого коллективного целого, а формы и методы такого управления могут быть различными. Главное обеспечить ситуацию, когда отдельная часть общества не навязывает монопольно свои условия всему обществу.

УДК 37.014.6; 37.014.3

## **ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕДУР ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: РАЗНЫЕ, НО ПОХОЖИЕ.**

**Решетникова О.А.**, к.п.н., ИУО РАО, Москва, Email: oaresh@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассмотрены общие вопросы страновых систем оценки качества образования. Выделены особенности и общие черты процедур национальных экзаменов ряда стран постсоветского пространства. Рассмотрены некоторые общие проблемы систем оценки качества образования.

**Ключевые слова:** система оценки качества образования, процедуры оценивания, национальный экзамен.

### **VIOLATIONS IN THE ASSESSMENT PROCEDURES: WHY AND WHAT TO DO?**

**Reshetnikova O.A.**, PhD. Arts, Institute of Management in Education of Russian Academy of Education, Email: oaresh@gmail.com

**Abstract.** The article describes the general issues of quality assessment of education quality assessment system. The features and procedures in common national examinations several post-Soviet countries. The main general problems of education quality assessment.

**Key words:** quality assessment, assessment procedures, the national exam.

В системе оценки качества образования можно выделить несколько видов массовых процедур, использующихся для обеспечения оценки индивидуальных достижений учащихся<sup>1</sup>:

- национальные экзамены – процедуры внешней оценки, включающие итоговую аттестацию выпускников образовательных учреждений, совмещенных со вступительными испытаниями в вузы (как в России) или отдельные процедуры: итоговая аттестация учащихся основной и полной общеобразовательной школы и централизованные вступительные испытания в вузы;
- мониторинги индивидуальных достижений учащихся – систематическое наблюдение за учебными и не учебными индивидуальными достижениями учащихся (при переходе из начальной школы в основную и на других ступенях обучения).

В проекте Концепции общероссийской системы оценки качества общего образования <sup>2</sup> авторами выделяется 10 основных задач, которые должна решить

---

<sup>1</sup> Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С. Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? В сб. «Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования». Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М.: Университетская книга, 2012, с. 22-31.

общероссийская система оценки качества образования. Из них обращают на себя внимание те задачи, которые, ввиду их массовости, требуют достаточно сложной проработки вопросов планирования, управления, координации, контроля их реализации. Это задачи по:

- оценке уровня образовательных достижений обучающихся образовательных учреждений для их итоговой аттестации и отбора для поступления на следующую ступень обучения;
- оценке уровня образовательных достижений обучающихся на различных ступенях обучения в рамках мониторинговых исследований качества образования (международных, федеральных, региональных)<sup>4</sup>.

Следует иметь в виду, что, не смотря на общие принципы, взаимосвязанные с общезначимыми целями оценочных процедур, данные задачи существенно различаются по статусу и, соответственно, имеют различные «ставки» по характеру использования их результатов и, как следствие по условиям проведения таких процедур. К оценочным процедурам по оценке образовательных достижений обучающихся с «высокими ставками» относятся процедуры государственных национальных экзаменов, ввиду их особой значимости для принятия и реализации жизненно важных решений по продолжению образования и затрагивания интересов миллионов граждан России, прежде всего учеников и их родителей. К оценочным процедурам с менее «высокими ставками» можно отнести разные другие организационные процедуры и механизмы, используемые в образовании: мониторинговые исследования (федерального и регионального уровней), процедуры аттестации и аккредитации, диагностические обследования и др.

Государственные национальные экзамены играют важную роль во многих системах образования. В разных странах можно проследить два подхода к организации этих систем:

- проведение внешней оценки подготовленности выпускников общеобразовательных учреждений с выдачей документов государственного образца;
- проведение независимой оценки, результаты которой учитываются при поступлении в высшие учебные заведения.

Общим свойством создаваемых систем национальных экзаменов большинства стран постсоветского пространства является обеспечение преемственности между

---

<sup>2</sup> Ковалева Г.С., Татур А.О. Концепция общероссийской системы оценки качества общего образования (проект)// Проблемы разработки общероссийской системы оценки качества образования. Материалы межрегионального совещания. М.: ФИРО, 2006.-197 с.

средним и высшим профессиональным образованием и создание таких условий проведения процедуры, которые бы удовлетворяли бы как школу, так вуз. В разных странах задачи проведения контроля качества учебных достижений решаются разными способами, но общим и характерным для большинства из них является использование тестовых технологий, централизация управления процедурами, предоставление равных возможностей для участников, общие правила проведения, автоматизация процессов обработки и проверки и пр.. Наибольшая централизация процессов наблюдается при сдаче экзаменов, по результатам которых выпускники школ могут поступить в вузы.

Вместе с тем, системы национальных экзаменов могут быть сгруппированы в несколько основных моделей, различающихся конкретными задачами оценочных процедур.<sup>3</sup> В основе каждой модели лежат варианты использования результатов процедуры (сертификация, рейтингование), этапность проведения, обязательность/добровольность участия и др. Так, например, в Российской Федерации единый государственный экзамен объединил цели итоговой аттестации и вступительных экзаменов, проводимых в одной процедуре, обязательной для участия минимум по двум предметам.

В Республике Беларусь национальный экзамен (централизованное тестирование) решает задачи проведения централизованных вступительных испытаний в вузы Республики, проводится после традиционной итоговой аттестации только для желающих поступить в высшие учебные заведения. В Республике Армения национальный экзамен (единый экзамен) проводится в две процедуры, разведенной по времени, для целей итоговой аттестации и в форме вступительных испытаний. Республика Казахстан масштабной процедурой единого национального тестирования (ЕНТ) так же решает проблему централизованного приема абитуриентов в Вузы. Различаются так же формат и состав измерительных материалов, используемых для целей национальных экзаменов.

Так, например, В Армении используются разные инструменты измерения по всем общеобразовательным предметам (задания с выбором ответа (часть А) – для целей итоговой аттестации, использование заданий с выбором ответа и задания, предполагающие краткий ответ (часть В) – для целей вступительных испытаний в

---

<sup>3</sup> Ковалева Г.С. Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития тестовых систем// Российский и зарубежный опыт построения систем образовательного тестирования «Актуальные проблемы построения систем национальных образовательных стандартов и тестирования»: Материалы к семинару/ Минобразования России; Национальный фонд подготовки кадров, ГПО «Образование от А до Я».-М, 2000.

ВУЗы). Экзамены по разным инструментам измерения проводятся в разные дни для разных категорий (выпускники и абитуриенты). В Казахстане участник ЕНТ сдает обязательные 4 предмета (математика, история Казахстана, казахский язык – для казахских ОУ, русский язык – для русских ОУ, казахский язык – для русских ОУ, русский язык – для казахских ОУ) и 1 предмет по выбору. Выбор обозначается в заявлении, которое оформляет будущий участник ЕНТ и осуществляется непосредственно при проведении экзамена путем выбора в книжке-вопроснике страниц с вопросами по выбранным общеобразовательным предметам, а тестирование по всем обязательным и выборным предметам осуществляется в один день в одной процедуре в течение 3,5 часов.

При всей схожести общих принципов, реализуемых национальными командами при проведении национальных экзаменов, в каждой стране есть свои уникальные приемы, используемые механизмы, интересные технологические решения. Такие «находки» взаимоувязаны со страновыми особенностями: политическими, национальными, территориальными и др.

В качестве примеров можно назвать:

- тираж и подготовка экзаменационных материалов (ЭМ) за пределами страны, обеспечение видеонаблюдения и видео-трансляции во всех пунктах проведения экзамена и др. в Республике Армения;
- выдача результатов экзамена в день проведения экзамена, хранение и доставка ЭМ под контролем Комитета национальной безопасности;
- максимальное привлечение вузовской системы (ВУЗы-координаторы), создание особых условий инф. безопасности при подготовке измерительных материалов в Республике Беларусь и многие другие интересные решения.

Есть много наработок и при проведения единого государственного экзамена в России, которые были реализованы за годы эксперимента по его введению и успешно используются в штатном режиме. Система единого государственного экзамена в Российской Федерации имеет следующие особенности:

1. В целях удовлетворения двух целей ЕГЭ, использование наиболее сложной структуры контрольных измерительных материалов по всем общеобразовательным предметам, включающих задания с множественным выбором, задания, предусматривающие краткий ответ и, что особенно важно - ответы в свободной форме (часть С), диктующие необходимость произведения проверки двумя способами (автоматизированной и ручной для части С) одновременно.

2. Обширная территория Российской Федерации (82 субъекта РФ), 8 часовых поясов, обуславливающих разработку большого количества вариантов измерителей по каждому общеобразовательному предмету в целях обеспечения информационной безопасности.

3. Наличие большого количества труднодоступных и отдаленных мест (ТОМ), обуславливающих необходимость применения разных технологических схем проведения экзамена.

4. Значительное количество участников экзамена в соответствии с законодательно установленной схемой участия в ЕГЭ: два экзамена обязательные для всех выпускников общеобразовательных учреждений (в целях итоговой аттестации) и остальные экзамены по выбору (в соответствии с набором предметов для поступления в ВУЗ по соответствующей специальности): около 1 млн. участников и более 3 млн. человеко-экзаменов.

5. Ограничение по времени, отведенному на проверку результатов экзамена (не более 7 дней на обязательные предметы и не более 5 дней на экзамены по выбору), с учетом произведения автоматизированной обработки ответов участников на задания частей А и В и проверки экспертами предметных комиссий части С.

Процедуры оценки учебных достижений, постоянно «догоняя» технический прогресс, бесконечно развиваются и модернизируются. Но по-прежнему, при реализации процедур национальных экзаменов все страны сталкиваются с проблемами, которые можно назвать общими. Не останавливаясь на технологических вопросах, безусловно, требующих профессионального обсуждения, хотелось бы отметить наиболее социально значимые: при проведении процедур национальных экзаменов, ввиду их «высоких ставок» были, есть и, вероятно, будут фиксироваться различные нарушения.

Условно нарушения процедур оценки можно разделить на три группы: нарушения «по незнанию», связанные с пробелами в нормативно-правовой и инструктивно-методической базе процедуры, «по халатности» – выявляющие низкую ответственность привлекаемых кадров и отсутствие эффективной системы контроля, «по умыслу» – возникающих по причине заинтересованности как в индивидуальном результате, так и в получении общей благоприятной картины. Но, если с первой и второй группами нарушений можно бороться, совершенствуя инструктивно-методическую базу процедур оценивания и систему повышения квалификации для специалистов, привлекаемых к процедуре оценивания в любом качестве, а так же

применяя к нарушителям соответствующие статьи УК РФ и КоАП (Кодекс административных правонарушений), то третья группа нарушений «по умыслу» - самая уязвимая и сложно управляемая, вместе с тем именно нарушения из этой условной группы обычно вызывают самый большой резонанс в обществе. Необходимо отметить, что самые разные нарушения, зачастую, не остаются только внутри своей группы, а трансформируются, одно нарушение немедленно «тянет» за собой другое. И, можно сказать, что эта проблема была, есть и остается общей для всех стран постсоветского пространства, реализующих процедуры национальных экзаменов.

Интересно то, что, на разных встречах по обмену опытом с нашими зарубежными коллегами из структур, проводящих процедуры оценивания в странах дальнего зарубежья, обсуждение таких проблем вызывает искреннее недоумение и непонимание. Коллеги всерьез обсуждают проблему «списывания», как самую значимую и влияющую на эффективность процедур оценивания. Подобные вышеприведенному примеру прецеденты просто не могут иметь место (или встречаются крайне редко) в системах оценки, например, Великобритании, Голландии и др. стран. Почему эти прецеденты далеко не единичны в наших странах?

Приходится констатировать, что высокие ставки процедур национальных экзаменов, неправильное использование результатов и, как следствие, вынужденная самозащита системы образования, недоработки в правовой и инструктивно-методической базе являются самыми значимыми причинами нарушений, которые могут приводить к искаженным результатам. Можно сказать, что от корректности использования данных любого измерения зависит очень многое.<sup>4</sup> Продуманной стратегией по дальнейшему использованию и интерпретации результатов оценочных процедур можно создать мощную мотивацию, как на эффективное проведение процедуры, так и невольно направить по пути фальсификаций и искажений. Это также наша общая проблема.

Ещё одна существенная особенность страновых систем оценки качества образования. Национальные экзамены, при всей их масштабности не могут удовлетворить все потребности системы образования и одновременно служить таким разным целям: и сертификация, и отбор, и получение обратной связи от системы. Для этого необходимо проектировать различные по целям и статусу процедуры. В системах оценки качества образования как России, так и других стран в настоящее время

---

<sup>4</sup> Болотов В.А., Вальдман И.А. Как обеспечить эффективное использование результатов оценки образовательных достижений школьников. //Образовательная политика. №1 (57), 2012, стр. 36-42.

прослеживается явная недостаточность результатов только национальных экзаменов для целей обратной связи для системы образования, необходимость системного введения мониторинговых исследований, «снижение ставок» экзаменов более разумным использованием результатов и сбором дополнительной информации об образовательных достижениях учащихся.

В этих условиях очень своевременным и полезным видится создание Евразийской ассоциации оценки качества образования (ЕАОКО), как мощной площадки для профессионального обмена опытом, обсуждения проблем, проведения взаимных экспертиз для специалистов, работающих в области оценки качества образования.

#### **Список литературы:**

1. Болотов В.А., Вальдман И.А. Как обеспечить эффективное использование результатов оценки образовательных достижений школьников. //Образовательная политика. №1 (57), 2012, стр. 36- 42.
2. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С. Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? В сб. «Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования». Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М.: Университетская книга, 2012, с. 22-31.
3. Ковалева Г.С. Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития тестовых систем// Российский и зарубежный опыт построения систем образовательного тестирования «Актуальные проблемы построения систем национальных образовательных стандартов и тестирования»: Материалы к семинару/ Миобразования России; Национальный фонд подготовки кадров, ГПО «Образование от А до Я».-М, 2000.
4. Ковалева Г.С., Татур А.О. Концепция общероссийской системы оценки качества общего образования (проект)// Проблемы разработки общероссийской системы оценки качества образования. Материалы межрегионального совещания. М.: ФИРО, 2006.-197 с.
5. Кларк Маргарит. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры// Международный банк реконструкции и развития/Всемирный банк. – 2012. – 48 с.
6. Решетникова О.А. Процедурный момент: значение для эффективной системы оценки качества образования// Журнал руководителя управления образованием. - № 1, 2013, с. 32-36.

УДК 378.14.015.62

## ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Цветков В.Я.**, д.т.н., д.э.н., профессор, Московский государственный университет геодезии и картографии, E-mail:cvj2@list.ru

**Аннотация.** Рассмотрены три группы показателей оценки качества образования. Приведены три модели описания системы качества образования, построенные на основе этих показателей. Даны достоинства и недостатки моделей. В статье дается сравнительный анализ систем качества, построенных на основе трех моделей. Анализируются вузы, использующие эти модели.

**Ключевые слова:** образование, качество образования, показатели качества образования, модели описания системы качества образования.

## INDICATORS OF EVALUATION OF EDUCATION QUALITY

**Tsvetkov V. Ya**, ArtsD., ScienceD., proff., Moscow State University of Geodesy and Cartography, E-mail: cvj2@list.ru

**Abstract.** The paper analyzes three sets of indicators used to assess the quality of education the school. The article describes three models that describe the system of quality education. The article presents a comparative analysis of the strengths and weaknesses of models. The article presents a comparative analysis of quality systems that are based on three models. Universities analyzed using these models.

**Keywords:** education, quality of education, indicators of quality of education, the model description of the system of education quality

При оценке качества образования в вузах применяют различные системы показателей эффективности качества [1]. Различие между ними состоит в сложности расчета показателей с одной стороны и, главное, в зависимости от развития и состояния системы управления качеством в учебном заведении [2].

Существуют разные виды показателей. Остановимся на трех видах:

- показатели эффективности *PI (performance indicators)*;
- ключевые показатели эффективности *KPI (key performance indicators)*;
- дополнительные показатели эффективности *API (additional performance indicators)*;

Три вида показателей образуют три разные по сложности модели системы качества образования.

Показатели эффективности *PI* качества образования могут быть разработаны на основе анализа *структуры* вуза и в соответствии с направлениями развития качества образования в стране. Модель, построенная на их основе, приведена на рисунке 1.

Совокупность показателей  $PI$  делится на первичные и вторичные. Первичные (левый ряд рис.1) чаще всего представляют собой статистические данные, на основе которых рассчитывают вторичные данные или вторичные показатели.

Полная совокупность показателей эффективности представляет собой полное информационное описание системы качества ( $QS$ ) вуза или описательную информационную модель [3, 4].

Модель системы качества вуза в этом случае представляет собой аддитивную модель вида

$$QS = \sum_{i=1}^n PI_i \quad (1)$$

Где  $n$  – число показателей и, соответственно, число подсистем системы управления качеством.

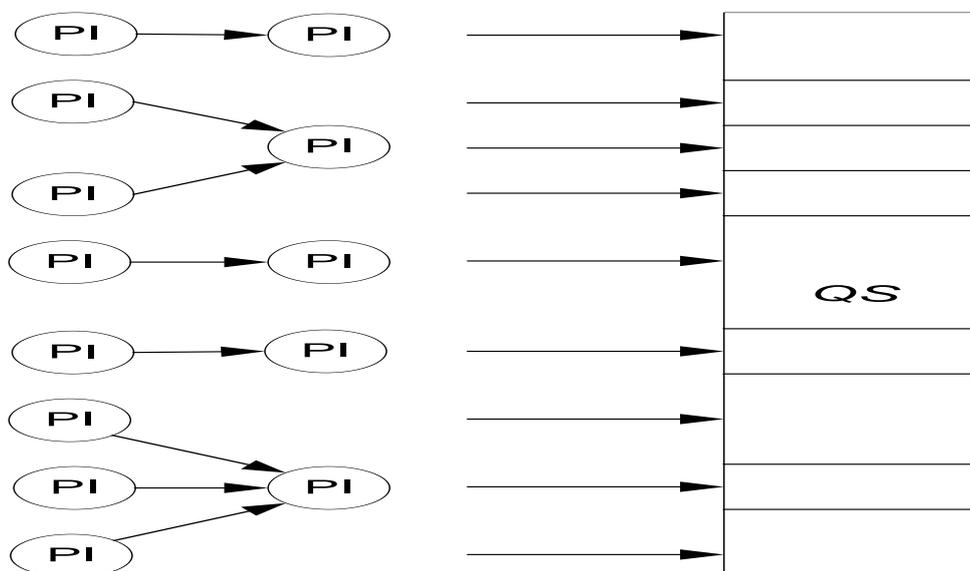


Рис.1. Модель управления качеством образования на основе  $PI$

Такая модель является примитивной и результат оценки качества представляет собой таблицу, в которой приводятся все показатели качества.

Если эти показатели качества  $PI$  задаются сверху (министерство), то они не учитывают специфику вуза. Отсутствие специфики в показателях при ее фактическом наличии загоняет вуз в неэффективные.

Если эти показатели качества  $PI$  задаются руководством вуза без должного анализа, то исчезает возможность сопоставления качества данного вуза и других. Следовательно, необходимы и директивные указания сверху по формированию  $PI$  и элемент выбора для вуза в отражении собственной специфики. Но в целом модель (1)

не включает никакую синергетику и функциональные связи. В ней формально могут быть равнозначимыми показатели разного качества.

Если такая модель оценки качества предоставляется для отчета в министерство, то можно однозначно говорить об отсутствии де-факто системы качества в данной организации и об отсутствии политики качества в данной организации.

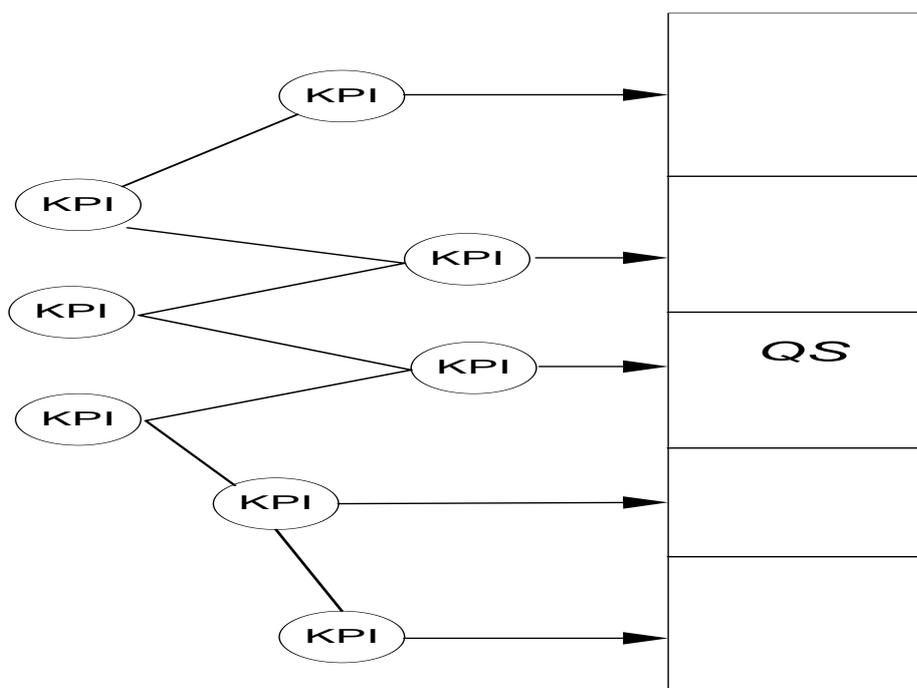
Поэтому в вузах, где существует система качества и политика качества, приходят к другой модели качества на основе ключевых показателей эффективности *KPI*.

Ключевые показатели эффективности (*KPI*) качества образования могут быть разработаны на основе *системного анализа* [5] вуза и в соответствии с направлениями развития качества образования в стране.

Ключевые показатели эффективности определяют исходя из стратегических целей развития вуза. Ключевые показатели эффективности должны быть качественно существенны и информационно измеримы. Модель, построенная на основе *KPI*, приведена на рисунке 2.

Отличием от модели (рис.1) является меньшее число подсистем, которые и задают число *KPI*. В модели *PI* наоборот, число *PI* задает число подсистем. Следующим отличием является взаимосвязь показателей между собой. Это дает возможность вводить функциональные связи в модель системы качества и собственно создавать модели управления качеством.

Модель, описываемая выражением (1) является описательной. Результат оценки



- таблица.

Рис.2. Модель управления качеством образования на основе *KPI*

Модель системы качества вуза в этом случае представляет собой функциональную модель вида

$$QS = F(KPI_1, KPI_2, \dots, KPI_m) \quad (2)$$

Где  $m < n$  число ключевых показателей.

Модель, описываемая выражением (2) является функциональной. Результат оценки - аналитика, включающая ретроспективный и перспективный (прогноз) анализы. Она включает анализ функционирования подсистем в зависимости от факторов внешней среды. Учет влияния этих факторов и выработку управляющих решений для повышения качества образования. Существует еще одно графическое изображение такой модели называемое диаграмма Исикавы.

Диаграмма Исикавы или причинно-следственная диаграмма (иногда ее называют диаграмма «рыбья кость») – применяется с целью графического отображения взаимосвязи между решаемой проблемой и причинами, влияющими на ее возникновение [6]

Диаграмма Исикавы дает возможность выявить ключевые параметры процессов, влияющие на характеристики качества изделий, установить причины проблем процесса или факторы, влияющие на возникновение дефекта в изделии.

С помощью диаграммы Исикавы также можно понять, каких данных, сведений или знаний о проблеме не хватает для ее решения и тем самым сократить область принятия необоснованных решений. Когда строится диаграмма Исикавы, причины проблем распределяют по ключевым категориям. Все причины, связанные с исследуемой проблемой детализируются в рамках этих категорий (*KPI*)

Недостаток модели в выражении (2) является минимально необходимое число ключевых показателей, то есть отсутствие резервируемости. Это снижает надежность, контроль и управляемость системой качества. Исходные данные при оценке качества могут содержать погрешности. Это приведет к неверным оценкам.

Для устранения этих недостатков применяют модель включающую наряду с *KPI* так называемые дополнительные показатели эффективности *API*. Ключевые и дополнительные показатели эффективности взаимосвязаны по целям управления качеством и дополняют друг друга. Модель, построенная на основе *KPI* и *API*, приведена на рисунке 3.

Отличием (рис.3) от модели (рис.2) является меньшее число подсистем, системы качества. Следующим отличием является дополнительные связи показателей *KPI* между собой через *API*. Это дает возможность вводить резервировать оценку качества. проводить дополнительный контроль оценки и исключать погрешности за счет избыточности.

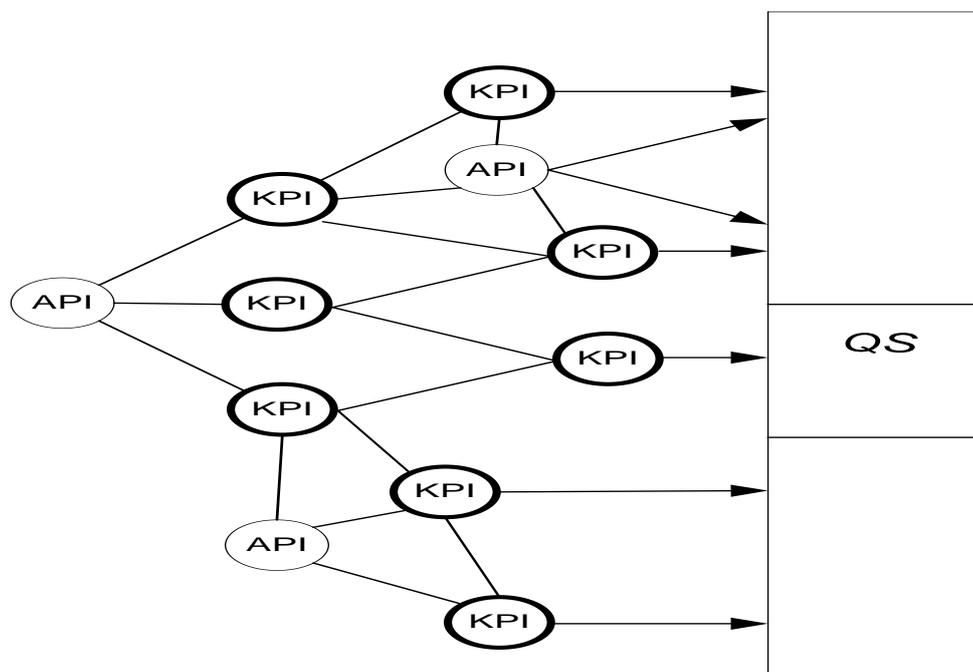


Рис.3. Модель управления качеством образования на основе *KPI* и *API*

По существу такая модель является системой сбалансированных показателей *BSC* (*Balanced Scorecard*). Отличие от полной *BSC* в том, что там все показатели, применяемые в управлении однородны, используют более достоверную управленческую информацию. В силу этого их число минимально.

В сфере образования при оценке качества используют чаще всего статистическую информацию, содержащую ошибки. В силу этого возникает необходимость повышения ее достоверности и контроля. Поэтому модель на рис. 3 содержит качественно разные показатели: основные *KPI* и вспомогательные *API*.

Модель системы качества вуза в третьем случае (рис.3) представляет собой функциональную модель вида

$$QS = F_1(KPI_1, KPI_2, \dots, KPI_m) + F_2(API_1, API_2, \dots, API_L) + F_3(KPI_1, KPI_2, \dots, KPI_m, API_1, API_2, \dots, API_L) \quad (3)$$

Где  $L$  число дополнительных показателей.

Модель, описываемая выражением (3) является многофункциональной. Результат применения модели - аналитика, включающая ретроспективный и перспективный (прогноз) анализы. Дополнительный результат применения модели - оценки надежности и контроль расчета *KPI*.

Эта модель также включает анализ функционирования подсистем в зависимости от факторов внешней среды. Она включает учет внешних факторов и выработку управляющих решений для повышения качества образования.

Таким образом, применение данных моделей не только позволяет оценивать качество образования в вузе, но и служит индикатором развития системы качества в данном учебном заведении.

### **Список литературы**

1. Цветков В.Я., Оболяева Н.М. Факторы оценки повышения качества образовательных услуг // Инновационные информационные технологии / 2012. - №1. - с. 180-182
2. Цветков В.Я., Оболяева Н.М. Концептуальная модель управления качеством образования // Дистанционное и виртуальное обучение. - №5 (59). –май 2012. - с.22- 27.
3. Цветков В.Я. Информационные модели и информационные ресурсы // Геодезия и аэрофотосъемка, - 2005.- №3 -. с. 85-91
4. Поляков А.А., Цветков В.Я. Прикладная информатика: Учебно-методическое пособие: В 2-х частях: Часть.1 / Под общ.ред. А.Н. Тихонова- М.: МАКС Пресс. 2008 - 788 с
5. Оболяева Н.М. [Электронный ресурс]: Системный подход к анализу качества образования//Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.<<http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>>. 2012. – № 3. – С. 101–105
6. Ishikawa K. Guide to Quality Control. Tokyo, Asian Productivity Organization, 1976.

УДК 378

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Чечель И.Д.**, д.п.н., ФГНУ «Институт управления образованием» РАО, Москва, Россия. E-mail: irchechel@mail.ru

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы профессионального развития действующих руководителей образовательных учреждений и подготовки управленческого резерва. Предлагается компетентностный подход к оценке уровня профессионализма руководителей образовательных учреждений на основании многофакторной модели компетентности руководителей образовательных учреждений. Рассмотрена роль образовательного консалтинга в профессиональном развитии руководителей, а также вопросы формального, неформального и информального дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, компетентность, компетенция, многофакторная модель, образовательный консалтинг, неформальное и информальное образование.

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTION

**Chechel I.D.**, Arts D., Institute of Management of Education, Moscow, Russia, E-mail: irchechel@mail.ru

**Annotation.** In article the questions of professional development of acting heads of educational institutions and preparation of an administrative reserve are discussed. Competence-based approach to an assessment of level of professionalism of heads of educational institutions on the basis of multiple-factor model of competence of heads of educational institutions is offered. The role of educational consulting in professional development of heads, and also questions of formal, nonformal and informal additional professional education is considered.

**Keywords:** professional development, competence, competence, multiple-factor model, educational consulting, nonformal and informal education.

Развитие отечественного образования в начале XXI века, характеризующееся глобализацией его проблем, сопровождается возникновением и распространением новой философии образования, развитием аксиологических парадигм. Мощная волна инноваций охватывает всю систему дополнительного профессионального образования. Вызовы времени порождают новые проблемы в исследовании процессов непрерывного профессионального развития руководителей образовательных учреждений. В настоящее время наблюдается недостаточность научной концептуальной разработанности вопросов подготовки руководителей ОУ к работе в новых, быстро изменяющихся условиях модернизации образования. Сложившийся в течение многих десятилетий авторитарный стиль управления в образовательных системах привел к тому, что руководитель ОУ не готов своевременно учитывать происходящие

социальные изменения в социуме и экономике и соответственно выстраивать и координировать свою деятельность.

Весьма значимыми при этом являются вопросы подготовки резерва управленческих кадров ОУ, разработка научных основ интеграции формального, неформального и информального образования в профессиональном развитии управленческих кадров.

В работе с действующими руководителями и резервом управленческих кадров системы образования представлен традиционный менеджмент, не адаптированный к образовательной отрасли, полностью отсутствует крайне релевантный контент культуры управления инновациями. Низкая эффективность инновационных процессов в образовании обусловлена рядом причин, свойственных вообще реформируемому социокультурным практикам и системам: сопротивление людей и общества в целом инновациям (В. Лазарев, М. Поташник, К. Ушаков и др.); несформированность культуры управления инновациями в социокультурной системах (О. Генисаретский, С. Зуев, Г. Щедровицкий и др.), однако весьма значимой является и причина низкой эффективности, заключающаяся в том, что непосредственные участники изменений, т.е. практические работники системы образования, не понимают ни «что», ни «зачем», ни «как» проводить эти инновации (М. Фуллан).

К ним присоединяются многочисленные сообщества людей, непосредственно заинтересованных в улучшении образования, но не понимающих целей и задач тех или иных инновационных процессов (родители, работодатели и т.п.). В обществе не создается «мотивация к инновациям», изменения не затрагивают организацию практики образования, непосредственные участники реформ воспринимают преобразования формально. Такие инновационные процессы не меняют качество образования, а осуществляемые реформы неустойчивы. Причем, малоэффективность такого подхода характерна не только для России (А. Асмолов, А. Волков, Я. Кузьминов, И. Реморенко), но и для реформирования образования в других странах (М. Барбер, М. Муршад, М. Фуллан и др.).

Изменить ситуацию можно путем осознанного участия практиков системы образования в инновационных процессах, мотивированной поддержки преобразований всем российским обществом. Поэтому разработка, обоснование и технологические проектирование предъявления контента «управления инновациями» является серьезной научной проблемой. Для резерва управленческих кадров значимость решения данной проблемы первостепенна, т.к. именно «потенциальные руководители» представляют резервный «золотой» фонд управленческого корпуса нового поколения. Релевантность

научной проработки методологии, теории и практики подготовки данных специалистов весьма очевидна.

Сравнительный анализ зарубежных исследователей США, Англии, Финляндии и др. и отечественных отраслевых документов (более 200 в различных отраслях) демонстрирует полное отсутствие в РФ научного подхода к решению проблемы методологии, теории и практики формирования подготовки и обновления кадрового резерва руководителей системы образования всех уровней. Отсутствуют четкие концептуальные подходы к процессу формирования кадрового резерва, что ставит под сомнение легитимность отбора; не ведется индивидуализированная работа по профессиональному развитию претендентов, не фиксируется личный и профессиональный прогресс или регресс потенциальных руководителей; совершенно не учитываются индивидуальные личностные качества будущих потенциальных лидеров и т.п.

Качество образования в современной школе в значительной мере определяется не только профессионализму учителя, но и уровнем профессиональной подготовки её лидера – директора. Сегодня в общеобразовательных системах развитых стран мира вопрос подготовки школьных лидеров становится одним из ведущих при анализе успешности обучения подрастающего поколения. Кто такой директор школы? Как и где нужно готовить руководителей школьной организации? Какими знаниями, опытом необходимо обладать директору школы? Какие личностные качества нужно развивать будущему лидеру? Как оценить степень готовности претендента на должность первого лица в школе?

Консалтинговое агентство McKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров школ. Было зафиксировано, что в ряде стран к руководству школой также привлекаются специалисты из различных секторов экономики, но основная группа руководителей формируется из педагогических кадров. В Нью-Йорке и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров школ из бизнес - среды. Но в обеих системах эти программы не играют большой роли в привлечении кадров, т.к. имея опыт педагогической работы, учителю легче возглавить школьный коллектив. В настоящее время растут полномочия директоров школ. Лучшие лидеры сочетают деятельность директора-менеджера и руководителя, персонально отвечающего за качество образования, за успех своей школы. Сравнительный анализ международного обследования директоров показал, что лучшие из них работают 58 часов в неделю. Эффективность работы таких руководителей обеспечивает в школе качество образования при высоком качестве

руководства коллективом. В таких школах работают лучшие учителя, и каждый ученик добивается успеха. В Нью-Йорке, например, заработная плата директора школы зависит от качества преподавания в школе.

Но при этом увеличение автономии школ требует от школьных лидеров знаний и навыков работы в области менеджмента, т.е. опыта профессионального осуществления функций управления. Не возникает ли здесь противоречия — директор должен заниматься повышением качества образования, а ему часто приходится выполнять чисто административную работу? В своем докладе «Лидеры системы образования» старший партнер консалтингового агентства McKinsey, экс-советник по вопросам образования премьер-министра Великобритании Майкл Барбер отмечает, что международное обследование школьных лидеров восьми ведущих стран мира показало, что после первой фазы развития автономии школьной организации руководители, почувствовав независимость и самостоятельность, начинают активно сочетать функции менеджера и лидера педагогического коллектива. Для такой комплексной деятельности директору школы необходимо формировать и развивать целый комплекс управленческих компетенций. Рассмотрению этих вопросов и посвящена данная монография.

В последнее время и в отечественном образовании стали часто говорить о компетентностной концепции формирования и развития педагогических и управленческих кадров. Руководитель образовательного учреждения должен обладать управленческими компетентностями. Что такое «компетенция» и «компетентность»?

В настоящее время в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке трудно обнаружить единство в трактовке терминов компетентностного подхода. Однако модернизация системы образования с позиций этого подхода предполагает унификацию терминов «компетенция» и «компетентность». Анализ существующего научного знания позволяет развести эти понятия по основанию «потенциальное — реальное» следующим образом. Компетенция — характеристика потенциального состояния личности, а компетентность — характеристика личности, проявляемая в реальной деятельности<sup>1</sup>. Исходя, из этого положения можно видеть, что компетентность — это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности.

---

<sup>1</sup> Щербакова В.В.. К вопросу о профессиональной компетенции // Сибирский педагогический журнал. №2 / 2008 — Новосибирск: Издательство НГПУ «Немо Пресс», 2008.

Компетенция — это заданное социальное и профессиональное требование к подготовке специалиста, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности.

В отечественной педагогической науке часто компетентность специалиста рассматривается с позиций сформированности профессиональных компетенций. Однако следует знать и другие подходы к ведущей оценке профессионализма специалиста. Например, американская модель компетентного работника акцентирует внимание на той части спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность и коммуникативность. Ключевым моментом является также потребность в саморазвитии. При этом важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда<sup>2</sup>.

Формирование и развитие компетенций представляется как формирование знаний, умений и навыков в процессе формального и неформального обучения, развитие склонностей и формирование ценностей в процессе профессиональной подготовки и приобретение опыта в процессе профессиональной деятельности, стажировок, информального образования. Таким образом, формирование комплекса компетентности можно представить как развитие способностей, личностных качеств и психических ресурсов личности и приобретение когнитивной составляющей и опыта деятельности в процессе образования. При этом знания, умения и навыки становятся не целями, а постоянно совершенствующимися средствами решения тех или иным профессиональных задач.

Для структурирования компетентностей и компетенций предлагается модель профессионализма специалистов образования (адаптированная к деятельности руководителей ОУ), разработанная научным профессорско-преподавательским коллективом в Санкт-Петербургском педагогическом университете им А.И.Герцена.

Модель (многофакторная) профессионализма руководителя ОУ, основанная на компетентностном подходе выглядит следующим образом (Таблица 1).

Таким образом, управленческие компетенции руководителя ОУ сочетают как личностные, так и профессиональные компетенции. Анализ профессиональной компетентности руководителя проводится путем его аттестации.

---

<sup>2</sup> McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence" // American Psychologist. 1973. Vol.28 №1. P. 1-14; A.Green. Education and State Formation.

Таблица 1 Многофакторная модель профессионализма руководителя ОУ

<i>вид компетентности</i>	<i>составляющие компетенции</i>
ключевая	коммуникативная; информационная; социально-правовая; культурно-ценностная; социально-правовая; способность управлять собой четкие личные цели; самосовершенствования;
базовая	общепедагогическая; актуально-педагогическая;
специальная	менеджмент; экономика образования; образовательная и ювенальная юриспруденция.

Цель аттестации – выявление профессиональной компетентности руководителей ОУ системы общего образования. На основании существующего научного знания аттестацию руководителей, основываясь на компетентностном подходе, возможно, проводить путем анализа сформированности определенных компетенций, необходимых для управленческой деятельности.

Компетентный руководитель, во-первых, должен обладать определенными индивидуально-психологическими качествами (самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии, креативность), а во-вторых, - демонстрировать сформированность профессиональной управленческой компетентности.

В ходе аттестации рекомендуется провести анализ сформированности у действующих руководителей необходимого комплекса компетенций, совокупность которых определяет их компетентность.

Но сегодня аттестация это скорее формальный процесс, а иногда и карательный, чем оказание помощи руководителю в его профессиональном росте. Предлагается этот процесс изменить, учитывая динамичность и глобальность модернизации образовательной сферы.

Логика процесса аттестации в этом случае выглядит следующим образом: на первом этапе проверяется ключевая управленческая компетентность. На втором этапе следует учитывать базовое образование аттестуемого и уделять особое внимание оценке уровней сформированности базовой и специальной компетентностей. Среди методик оценки следует уделять внимание методам самооценки уровня тех или иных компетенций. При этом требуется четкое критериальное описание сформированности профессиональных компетенций, обеспечивающих ключевую, базовую и специальную

компетентность, выделение индикаторов уровня наличия компетенций и построение уровневой шкалы. На основании полученных в результате аттестации данных проектируется индивидуальная образовательная траектория профессионального развития руководителя, фиксирующая содержание, формы и методы дополнительного образования, а также временные рамки процесса. В ходе исследования была выявлена целесообразность увеличения удельного веса нелинейных форм дополнительного профессионального образования (неформальное, информальное), увеличивается, приобретая большое значение, роль консалтинга, общения в виртуальных профессиональных сетях. Это объясняется ведущей ролью рефлексии в ходе профессионального развития у действующих руководителей. При этом сохраняется и формальное (линейное) образование в системе учреждений ДПО, но этот процесс регламентируется однородностью по профессиональным запросам группы обучаемых.

### **О формировании кадрового резерва.**

В результате исследования выявлено и обосновано поэтапное формирование управленческих кадров в системе образования. На основе компетентностного подхода на первом этапе выделяется резерв руководителей на основе анализа личностных психофункциональных качеств, т.е. тестируется ключевая управленческая компетентность (компетенции: коммуникативная культурно-ценностная, мотивационная, самосовершенствование, социально-правовая; способность управлять собой, четкие личные цели) и элементы специальной (менеджерской) компетентности (навык решать проблемы, способность влиять на окружающих, креативность и способность к инновациям). Учитывая, что компетенция – это заданная личностное, социальное и профессиональное требование к специалисту, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности, крайне важно контингент потенциальных руководителей (кадровый резерв) формировать с учетом результатов первого этапа аттестации. На втором этапе проводится анализ сформированности остальных требуемых компетенций специальной компетентности руководителя и базовой компетентности. Недостающие компетенции формируются и развиваются у претендентов путем формального (дополнительного профессионального) и неформального образования с учетом их базового образования и уровня готовности к управленческой деятельности, для этого проектируются индивидуальные образовательные траектории.

Ведущим в предлагаемом подходе является стартовый учет личностных психологических и нравственных характеристик будущего руководителя.

Индивидуальные образовательные траектории для будущих руководителей строятся преимущественно в логике формального (линейного) дополнительного образования при максимальном сокращении общих лекционных занятий; преобладают активные и интерактивные методы с ситуационно-контекстным подходом, тренинги, стажировки, самообразование с последующим консультированием, стажировки. Если лекции проводятся для всего контингента резерва, то групповые занятия должны объединять претендентов с одинаковыми образовательными потребностями, т.е. тех, у кого как уровень сформированности компетентностей, так и набор компетенций, требующих формирования или развития, одинаковы. Желательно к группам в 5-7 человек прикреплять наставников из числа опытных руководителей.

В ходе изучения проблемы развития профессионализма руководителей ОУ был проанализирован с позиций значимости научной проработки, теоретической и практической востребованности вопрос создания социального института «образовательного консалтинга». В профессиональном и социальном сообществе управленческих кадров обнаружилась востребованность позиции консультанта по вопросам развития образования. Анализируя контент неформального профессионального развития руководителей, была выделена роль консалтинга (и экспертно-консультационного сопровождения) как при реализации инновационных проектов, так и при решении государственных задач модернизации образования в общеобразовательных учреждениях.

Проведенное исследование показало, что вопросы стратегии, тактики, векторов развития и теоретическое обоснование «института образовательного консалтинга» содержательно (а скорее и функционально) пересекается с проблемой профессионального развития руководителей образовательных учреждений.

Во второй половине прошлого века в бизнес - психологии сформировалось самостоятельное направление – «консультирование по организационному развитию», которое объединило достижение таких наук как социология, психология, теория менеджмента, теория систем, синергетика. Появление коуч - консультирования (coach - англ. – «наставлять», «направлять», «подсказывать») объединяло организационное консультирование, психологическое консультирование по широкому кругу вопросов и социальный институт «советников» при руководстве.

Формирование института образовательного консалтинга ориентировано на поддержку развития системы образования и, по сути, являясь одним из инструментов государственной образовательной политики, направлено на обобщение, адаптацию, генерирование и трансляцию инновационных знаний и опыта руководителям разного

уровня системы образования, другим категориям специалистов отрасли. Анализ зарубежных образовательных систем показывает, что в большинстве европейских стран существует система советников, консультантов (advisers).

Безусловно, в первую очередь потребителями консультационных услуг являются «управленцы» различных уровней системы образования.

Современный подход к поиску востребованной информации направляет потенциальных заказчиков к сетям Интернета. Но увы... В сетях образовательный консалтинг представлен весьма значительно, но контент ограничен юридическими, психологическими, нормативно-правовыми аспектами в сфере промышленности и бизнеса; вопросами дополнительного профессионального развития и консультациями в сфере бизнеса. По форме это, как правило, семинары и тренинги. Единственное, что удалось обнаружить в сфере общего образования, это консультации для обучения детей в частных школах и за рубежом. Это совершенно не то, что нужно сегодня для модернизации общего образования и системы подготовки детей к школе.

Что такое консультант? Это человек, дающий советы специалистам, оказывающий дополнительную помощь<sup>3</sup>...Квалифицированная помощь и советы строятся на базе понимания состояния дел у консультируемого, т.е. на определённой экспертизе сложившейся ситуации, которую необходимо разрешить, базируясь на конкретных ресурсах. Очевидно, что курсы и тренинги могут при наличии способности к рефлексии оказать определённую помощь руководителям системы образования. Однако консультацией назвать это весьма некорректно. А в случае потребности в советах руководителям регионов (губернаторам, мэрам или их помощникам) по вопросам государственной образовательной политики, например, при формировании бюджета или другим срочным и регионально значимым аспектам развития? Помощь консультанта необходима здесь и сейчас. О каком дополнительном профессиональном обучении руководителя может идти речь? В этом случае, безусловно, речь идёт о консультации по решению возникшей проблемы.

Другое дело, когда директору школы потребовалась помощь в разработке образовательной программы по концепции новых ФГОС. Здесь также нужна предварительная экспертиза затруднений, возникающих у большинства руководителей; представление алгоритма деятельности, как обеспечивающего требуемые результаты, так и включающего необходимые ресурсы, но с учётом возможного их наличия (или отсутствия) в данном регионе, муниципалитете, образовательном учреждении. В этом случае можно согласиться, что сочетание обучения и индивидуальных советов

---

<sup>3</sup> Большой энциклопедический словарь

руководителям школ можно принять за определённую разновидность консультации по вопросу, решение которого значимо для значительного числа директоров ОУ. А вот руководитель общеобразовательного учреждения, вновь назначенный в сложившийся коллектив и при этом не имеющий значительного опыта управленческой деятельности, просит у консультанта помощи при реализации инновационного проекта. Мотивация коллектива отрицательна, а результаты внедрённого проекта должны помочь коллективу образовательного учреждения «вписаться» в инновационное развитие муниципальной системы образования. В этом случае наблюдается отсутствие у заказчика определённых управленческих компетенций. Назревает кризисная ситуация. Особое значение в этом случае приобретает овладение руководителем соответствующих компетенций. Целесообразно при консультации выявить образовательные потребности клиента, направить на соответствующие курсы (или тренинги) профессионального развития. Причём, здесь речь идёт о приобретении когнитивной составляющей соответствующих компетенций. У молодого директора нет ещё собственного опыта, поэтому говорить о рефлексии нет смысла.

Далее консультант совместно с «обученным» руководителем разрабатывает алгоритм управленческой деятельности, учитывая конкретные психологические особенности и профессиональный опыт членов коллектива. Иногда в подобном случае после такого проектирования конкретного плана реализации инновационного проекта консультант «выходит» в образовательное учреждение и проводит серию консультаций с созданной рабочей группой (временным творческим коллективом). В таком случае мы видим 3-х этапную дифференцированную консультативную помощь.

Вышесказанное показывает, что конкретный заказ на консультационные услуги может регламентировать и форму, и содержание консультации. По типу заказа консультации можно дифференцировать следующим образом (Таблица 2).

Таблица 2 Виды консультационных услуг

№ п/п	Заказчик консультационных услуг	Проблема, требующая консультации	Форма оказания услуги	Тип консультанта
1	Руководители высших эшелонов власти различных уровней и отраслей экономики	Конкретные вопросы по контенту Государственной политики в области модернизации образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>очная консультация</li> </ul>	ведущий консультант
2	Руководители и специалисты региональных (муниципальных) органов управления	Вопросы по контенту Государственной политики в области модернизации образования и возможность реализации направлений	<ul style="list-style-type: none"> <li>очная консультация;</li> <li>семинар по реализации отдельных направлений реформы образования (экономические, правовые и</li> </ul>	ведущий консультант и региональный консультант

	образованием	образовательной реформы в конкретном регионе (муниципалитете)	др. вопросы)	
3	Руководители и др. специалисты образовательных учреждений	Конкретные вопросы реализации направлений модернизации образования в образовательном учреждении	<ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ ситуации;</li> <li>• обучающий тренинг;</li> <li>• очная консультация по разработке алгоритма разрешения проблемы</li> </ul>	региональный консультант

Объектами профессиональной деятельности и ведущих и региональных консультантов являются проблемные ситуации, возникающие у различных субъектов связанных с образовательной деятельностью (индивидуальных и коллективных; на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; на уровне образовательного учреждения), осуществляющих:

- процессы управления деятельностью на индивидуальном уровне; на уровне образовательного учреждения, муниципальном и государственном уровнях;
- процессы развития образования, внедрения современных образовательных технологий для реализации компетентностного подхода;
- процессы управления инновационной деятельностью;
- процессы управления материальными, финансовыми, кадровыми и информационными ресурсами;
- процессы осуществления политики в области повышения качества образования; мониторинга результатов образовательных процессов; внедрения систем гарантии качества, аудита качества;
- процессы реализации в образовании нормативно-правовых документов, связанных с модернизацией и развитием образовательных систем.

В ходе исследования был проведен анализ моделей профессионального развития педагогических и управленческих кадров развитых странах (традиционная модель, модель дефицита, посттехнократическая модель и концепция непрерывного развития). Быстрый темп изменения во всех областях жизни и многочисленные образовательные реформы, осуществляемые в разных странах Европы и США в конце XX века, привели к возникновению новой модели профессионального развития – посттехнократической (Hargreaves, 1994), в основе которой лежит идея непрерывного профессионального развития (Day, 1999). Причем в развитых странах именно это привело к отмене употреблявшихся терминов – аналогов повышения квалификации – «in-service-training» и «on the job training», и повсеместному введению понятия – непрерывное профессиональное развитие (continuous professional development - CPD).

При этом фиксируется нелинейность этого процесса, значимость неформального и информального компонентов дополнительного профессионального образования.

### **О применяемых образовательных технологиях.**

Технология развития компетенций предполагают не традиционные лекции и семинары, а активные деятельностные методы, включающие проблемно-поисковый анализ: case-study; виртуальные сети, объединяющие обучаемых, и тьютора - наставника, с которым анализируются различные управленческие проблемы и проводится коллективный поиск решения конкретной проблемы; коучинг и тренинги. Для руководителей ОУ также весьма эффективны индивидуально-групповые занятия, построенные по методике цикла Д.Колба.

Всё вышесказанное не только выделяет круг ведущих проблем в профессиональном развитии руководителей ОУ, но и выделяет векторы актуальной работы как в научной сфере, но и для руководителей системы образования.

### **Список литературы**

1. Дружилов С.А., Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. – Новокузнецк, 2005.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография/ под ред. В.А.Козырева и проф. Н.Ф.Родионовой. – Спб., изд. РГПУ им. А.И.Герцена, 2004.
3. Чечель И.Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений// И.Д.Чечель// Инновации в образовании. – 2012. - №3.
4. Щербакова В.В., К вопросу о профессиональной компетенции// В.В.Щербакова// Сибирский педагогический журнал. – 2008. - №2.
5. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence" // American Psychologist. 1973. Vol.28 №1. P. 1-14; A.Green. Education and State Formation.

УДК: 371.68; 371.64; 004.9

## ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

**Ладынина О.А., Алексахин С.В., Тармин В.А.,** Федеральный институт развития образования. Москва. Россия. Email: olga.lado@gmail.com, aleksahin.s@firo.ru, tarmin.v@firo.ru

**Аннотация** Рассмотрены задачи эффективного продвижения электронных учебников в практику образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** электронный учебник, внедрение электронных учебников

## THE INTRODUCTION OF E-BOOKS TO EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Ladynina O.A. Aleksakhin S.V., Tarmin V.A.** The Federal Institute for Educational Development, Moscow. Russia. Email: olga.lado@gmail.com, aleksahin.s@firo.ru, tarmin.v@firo.ru

**Summary:** We consider the problem of effective promotion of e-books in the practice of educational institutions

**Keywords:** electronic book, the introduction of e-books

Мероприятия по развитию информационно-образовательной среды в региональных системах общего образования, как часть комплекса мер по модернизации общего образования Российской Федерации, являются одним из важных условий реализации основной образовательной программы общего образования, прописанного в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Информационно-образовательная среда включает совокупность технологических средств: информационных и коммуникационных технологий, комплекс цифровых образовательных ресурсов, коммуникационные каналы, систему педагогических технологий, обеспечивающих современное обучение.

Федеральный институт развития образования, опираясь на опыт, полученный в ходе реализации в 2011-2012 г.г. федеральных проектов «Апробация различных типов интерактивных мультимедийных электронных учебников (ИМЭУ) в общеобразовательных учреждениях ряда субъектов Российской Федерации» и «Разработка прототипов интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств», выступил с инициативой создания Саморегулируемой организации производителей электронных

учебников и электронных учебно-методических комплексов и пилотного проекта Федеральной системы дистрибуции электронных учебников.

***Саморегулируемая организация содействия созданию и внедрению электронных учебно-методических комплексов «Производители ЭУМК»***

Саморегулируемая организация «Производители ЭУМК» создана для повышения эффективности усилий всех организаций, в сферу деятельности которых входит создание, внедрение и использование электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) в образовательном процессе.

Основными целями СРО являются:

- консолидация сил организаций, чья деятельность связана с созданием, внедрением и использованием ЭУМК и их компонентов в учебном процессе.
- формирование системы устойчивых деловых связей и атмосферы доверия в профессиональном сообществе, изучение, обобщение и распространение опыта в целях развития и регулирования деятельности членов СРО.
- защита и продвижение интересов членов СРО в органах государственной власти, муниципального и местного самоуправления;
- повышение авторитета и общественной значимости деятельности членов в области развития электронного обучения.

Основные формы деятельности СРО:

- совместная разработка новых стандартов и регламентов, определяющих требования к качеству продукции и услуг для организации и проведения электронного обучения, а также к организациям, разрабатывающим программное обеспечение и электронный контент образовательного назначения;
- информирование органов власти о проблемных вопросах в профессиональной деятельности СРО;
- содействие в повышении квалификации специалистов в сфере разработки решений для организации и проведения электронного обучения и в развитии системы экспертных услуг;
- организация общественных мероприятий в соответствии с уставными целями.

СРО «Производители ЭУМК» открыто для сотрудничества с организациями, в сферу деятельности которых входит создание, внедрение и использование электронного контента.

***Федеральная система дистрибуции электронных учебников и дополнительного образовательного электронного контента***

Федеральная система дистрибуции электронных учебников и дополнительного образовательного электронного контента (далее Система дистрибуции) предполагает создание фонда образовательного контента в цифровой форме и системы его защищённого распространения и доставки конечным пользователям. Система позволит предоставить доступ к электронным изданиям широкому кругу учащихся и педагогов, в том числе из отдаленных районов, а так же создать организационно-технические условия легитимного оборота электронного образовательного контента.

Участниками Системы дистрибуции будут издатели электронных учебников и дополнительных образовательных материалов, региональные органы управления образованием, образовательные учреждения, педагоги и учащиеся.

Система дистрибуции состоит из Федерального центра дистрибуции, создаваемого в настоящий момент на базе Федерального института развития образования, из ряда Региональных центров дистрибуции, которые будут созданы при непосредственном участии региональных органов управления образованием, а так же из школьных электронных информационно-библиотечных центров, подключенных к Региональному центру дистрибуции своего региона.

Система дистрибуции предполагает создание механизмов, и принятие отдельных мер, направленных на:

- способствование формированию организационных и правовых механизмов вовлечения инновационных учебных материалов в образовательный процесс;
- доступность информации о создаваемых электронных учебниках, учебно-методических комплексах и дополнительных электронных образовательных материалах для участников образовательного процесса;
- формирование сбалансированных подходов к ограничению злоупотребления авторскими правами, защита прав создателей (авторов) при вовлечении результатов в сферу образования;
- совершенствование деятельности Рособнадзора в области контроля оборота электронного образовательного контента;
- создание благоприятной среды для творчества, поиска новых научно-технических и конструкторских решений в сфере информатизации образования;

- формирование среды эффективных и динамичных создателей и потребителей инновационных образовательных технологий.

Система дистрибуции позволяет производить поэкземплярный учет электронных изданий, загруженных в систему, предоставляя к ним доступ конечным пользователям (педагогам и учащимся) по различным лицензиям, как на возмездной, так и на безвозмездной основе, с возможностью ограничения срока использования.

Информация, накапливаемая в системе, позволит предоставить участникам системы разнообразную отчетность о движении и использовании электронного образовательного контента.

При реализации образовательных программ с применением Системы дистрибуции контента, организация, осуществляющая образовательную деятельность, обеспечивается перечнем требований по защите персональных данных участников образовательного процесса в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 25 июля 2011 г. N 261-ФЗ г. Москва "О внесении изменений в Федеральный закон "О персональных данных"".

## **Возможности и преимущества системы для участников**

### **Образовательные учреждения**

- Возможность использовать в учебном процессе электронные устройства, компьютеры и планшеты, для доступа к электронным версиям учебников и другим электронным образовательным ресурсам, в том числе при реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

- Возможность эффективно распределять полученные или приобретённые учебники между своими учениками.

- Возможность организации собственного фонда электронного контента, созданного преподавателями, и его распространения через систему дистрибуции в другие учебные заведения.

### **Муниципальные и региональные структуры**

- Возможность создавать региональные центры дистрибуции и с их помощью осуществлять массовые закупки электронного контента для распределения между школами и нижестоящими структурами.

- Возможность достичь существенной экономии ресурсов за счёт перераспределения неиспользуемых экземпляров, без необходимости физической доставки бумажной копии.

- Возможность организации в регионе образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, обеспечивающим освоение программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

Издательства

- Возможность продажи электронных версий образовательного контента с защитой от незаконного копирования и несанкционированного доступа.

- Возможность управления ценообразованием и лицензионными параметрами каждой единицы контента.

- Возможность автоматического получения различных отчетов по продажам контента.

### Структура системы

Система дистрибуции использует распределённую инфраструктуру центров обработки и хранения контента, объединённых в единое информационное пространство. Верхним элементом инфраструктуры является Федеральный Центр Дистрибуции, являющийся оператором системы, и управляющий её функционированием, методологией использования и отношениями организаций участников системы.

В регионах представителями Системы дистрибуции, являются Региональные Центры Дистрибуции, которые взаимодействуют непосредственно со Школьными электронными Информационно-Библиотечными Центрами, созданными на базе образовательных учреждений региона.

Школьные электронные информационно-библиотечные центры, в свою очередь, взаимодействуют с конечными потребителями электронного контента (педагогами и учащимися), предоставляя им доступ к отдельным экземплярам электронного контента из имеющихся фондов.

При необходимости, в системе могут присутствовать так же и центры дистрибуции других уровней. Например, для повышения эффективности управления системой дистрибуции большого региона в нем могут быть созданы районные центры дистрибуции. В систему могут так же войти Библиотечные центры, созданные на базе действующих библиотек.

### Управление контентом в Системе дистрибуции

Для всех участников Система дистрибуции предоставляет возможности управления электронным контентом, равные и превосходящие те, по которым управляются обычные книги:

- Система осуществляет поэкземплярный учёт электронного контента. Если заказчик получил или приобрёл определённое количество экземпляров, он может передавать их своим пользователям только в рамках приобретенного количества.

- Ограничение времени лицензии. При передаче или продаже электронного контента правообладателем или посредником заказчику, определяется максимальный срок его использования, который учитывается для каждого экземпляра. Заказчик, в свою очередь, может передавать своим пользователям контент на сроки, не превышающие предельный срок лицензии. Таким образом решается, например, проблема возврата материалов в библиотеки по окончании учебного года, эта процедура происходит автоматически.

- Система дистрибуции позволяет строить древовидные структуры любой глубины, повторяющие или расширяющие организационную структуру заказчика, в рамках одной или нескольких организаций. Это позволяет консолидировать управление на любом уровне: от каждой школы до региона.

### Покупка и получение контента

Система дистрибуции позволяет распределять образовательный и другой электронный контент как на возмездной, так и на безвозмездной основе.

В случае продажи контента правообладатель или посредник может установить цену на каждый экземпляр контента с учётом объёма покупки, географии продаж и сроков лицензирования.

Для передачи контента, закупленного региональным центром дистрибуции контента, либо другим исполнителем этой роли, в системе можно задать критерии определения заказчиков, которые могут запросить такой контент бесплатно.

Как платно, так и бесплатно, контент передаётся на основании заявки от заказчика, которая удовлетворяется в зависимости от наличия необходимого количества экземпляров в фондах поставщика и оплаты, в случае необходимости. В случае если у поставщика нет необходимого количества в момент поступления заявки, он имеет возможность сформировать заявку к другому поставщику, при удовлетворении которой исходная заявка будет выполнена автоматически.

При исполнении заявок Система дистрибуции контролирует их связность, факт оплаты и наличия необходимых договоров между поставщиком и заказчиком контента.

Система поддерживает самостоятельную покупку контента физическими лицами, для реализации потребностей обучающихся и преподавателей в альтернативных и дополнительных образовательных ресурсах. На рис.1 представлена схема Федерального Центра Дистрибуции.

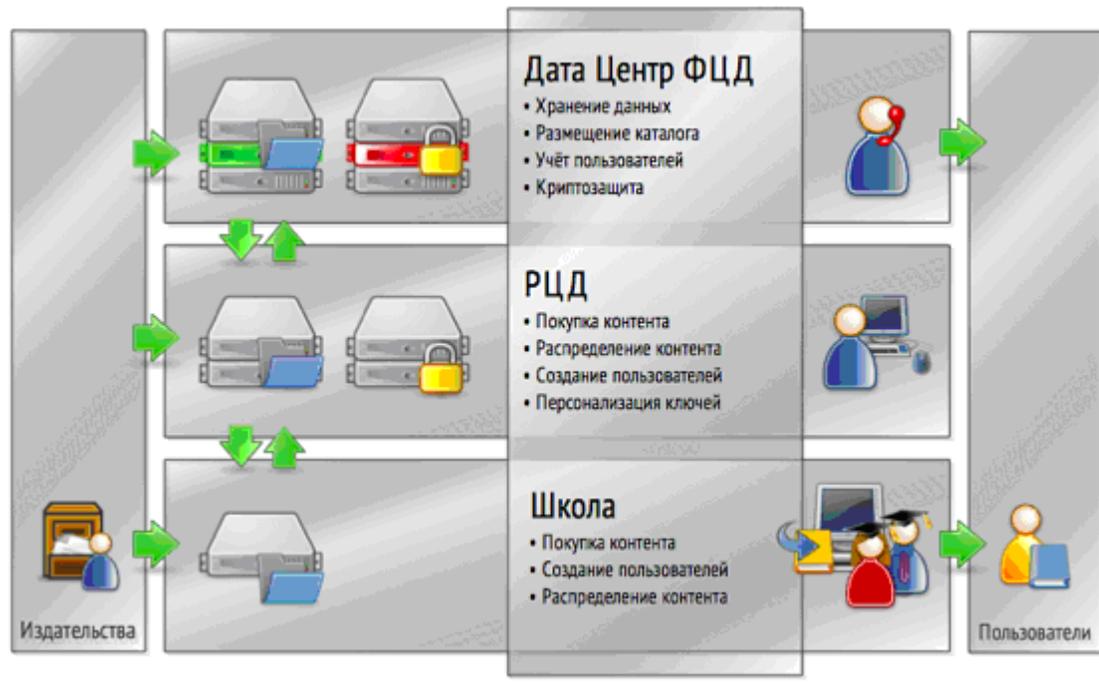


Рисунок 1. Схема Федерального Центра Дистрибуции.

#### Техническая реализация системы

В Федеральном и региональных центрах дистрибуции должно быть размещено серверное оборудование с мощностями, зависящими от роли этого участника и объёма контента, которым участник оперирует.

В школьных электронных информационно-библиотечных центрах будут установлены серверы, принимающие и хранящие в защищённом виде контент, используемый данным образовательным учреждением. Конечные пользователи смогут синхронизировать свои устройства с сервером школьного электронного информационно-библиотечного центра, используя только локальную WiFi сеть школы. В этом случае требования к каналу подключения школы к сети Интернет существенно снижаются, и их постоянное наличие

не является ключевой необходимостью. При отсутствии на территории школы промежуточного сервера, конечные пользователи могут синхронизировать устройства через Интернет, подключившись к любому вышестоящему центру дистрибуции.

На каждый компьютер или планшет конечного пользователя устанавливается специальное программное обеспечение, позволяющее получать из сети переданный этому пользователю контент и безопасно хранить его на его устройстве.

Клиентское программное обеспечение работает на широком диапазоне платформ (Windows, Linux, Android) и обладает всеми функциями, необходимыми для продуктивной работы с контентом: оглавление, переходы по ссылкам, создание заметок и комментариев, работа с мультимедийными данными.

Контент, циркулирующий в Системе дистрибуции, доступен для просмотра только с помощью указанного программного обеспечения, при наличии защитного ключа - специального устройства, выполненного в формате USB-брелока минимального размера.

Система дистрибуции устроена таким образом, что контент доступен только тогда, когда защитный ключ подключен к устройству пользователя. В случае его извлечения, дальнейшее использование контента невозможно. Защитные ключи выдаются пользователям при подключении к системе, они являются персональными для каждого пользователя, и не подлежат передаче.

### Отчётность

Система дистрибуции реализует ряд отчётов, с помощью которых государственные органы, правообладатели, заказчики могут контролировать движение образовательного контента, его остатки, наполненность фондов, фактическую его передачу и параметры закупок.

Можно с уверенностью сказать, что в сфере внедрения электронных учебников в образовательный процесс больше вопросов, чем ответов, но на наш взгляд, изучение, обобщение и распространение полученного опыта принесет пользу профессиональному сообществу, и может способствовать созданию условий для развития и функционирования электронной информационно-образовательной среды региональных систем общего образования.

УДК 378.1; 378.147

## ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ГЕОИНФОРМАТИКИ

**Цветков В.Я.**, д.т.н., д.э.н., профессор, Московский государственный университет геодезии и картографии, E:mail: cvj2@list.ru

**Аннотация.** Рассмотрены вопросы интеграции учебных дисциплин на основе геоинформатики. Показаны особенности интеграции учебных дисциплин. Геоинформатика раскрывается как наука, сформированная на интеграции других наук. Поэтому в образовании геоинформатика выполняет роль интегратора других дисциплин. Рассмотрены концепция, методология и технология интеграции.

**Ключевые слова:** образование, интеграция учебных дисциплин, геоинформатика, методика обучения.

## INTEGRATION OF EDUCATIONAL DISCIPLINES BASED ON GEOINFORMATICS

**Tsvetkov V. Ya**, ArtsD., ScienceD., proff., Moscow State University of Geodesy and Cartography, E:mail: cvj2@list.ru

**Abstract** The paper analyzes the integration of educational disciplines based on geoinformatics. This article describes the features of the integration of disciplines. Geoinformatics is revealed as a science, formed by the integration of other sciences. Therefore, the formation of Geoinformatics serves as an integrating framework for other disciplines. In this paper the concept, methodology, and technology integration discussed.

**Keywords** education, integration educational disciplines, geoinformatics, methods of teaching.

Геоинформатика активно используется для решения научных и практических задач. Она завоевывает широкое признание не только в науке, но и в образовании. В образовании она решает важную задачу междисциплинарной интеграции. Термин "интеграция" понимается как объединение изначально разобщенных элементов [1]. Процесс интеграции основан на системном подходе, интеграции знаний, нахождение единства и целостности "интегрируемых" дисциплин, получение синергетического эффекта от интеграции [2].

Геоинформатика как наука создавалась на основе интеграции других наук [3]. Поэтому в образовании она играет роль "интегратора" учебных дисциплин в. При рассмотрении междисциплинарной интеграции необходимо разделить концепцию, методологию и технологию.

*Концепция.* Интеграция – как концепция обучения состоит в необходимости улучшения информационного обеспечения различных дисциплин на основе геоинформатики и геоинформационных технологий. Одним из развития этой идеи

является гуманизация образования на основе методов и возможностей геоинформатики.

В рамках концептуального подхода полезно отличать выделить *мировоззренческий* аспект интеграции. Он состоит в том, что дает возможность при правильной постановке обучения сформировать творческий потенциал и личность будущего специалиста, для которого интеграция знаний основной путь исследования, решения новых задач, генерации новых идей, методов и технологий в любой сфере его деятельности.

Недостаточно установившаяся профессиональная терминология, ограниченность возможностей объективного ретроспективного взгляда из-за различия мнений основателей этой науки, мешают формированию цельного взгляда как на саму область геоинформатики, так и на ее связи с другими науками и научно-техническим прогрессом в целом.

На конференциях и научных симпозиумах, которые выступает часто в роли "научных интеграторов", пока нет единого мнения в отношении роли геоинформатики в науке и технике. Например, является геоинформатика "метанаукой" или только одной из множества технических наук?[4]. Тем не менее, следует важный вывод. При изучении геоинформатики необходимо обращать внимание на ее интеграционный характер.

*Методология.* Методологический аспект интеграции строится на идее "информационного взаимодействия" (акад. Н. Кузнецов), которая обеспечивает внешний (взаимодействие наук) и внутренний (методология анализа) интеграционный подход. Методология междисциплинарной интеграции основана на внедрении методов моделирования, в частности геоинформационного [5], во многие интегрируемые дисциплины.

В любых науках важно уметь не только ставить задачи, но и знать реальные методы их решения, иначе полученными решениями практически нельзя будет воспользоваться. В любых науках важен метод сопоставления при анализе решений. Сопоставление должно происходить на уровне теории и технологии. Теоретические методы сопоставления возможны при формализации рассматриваемого явления или процесса. Если явление новое, то его формализация не всегда возможна. В этом случае сопоставление возможно на уровне технологи моделирования явления.

Информационное моделирование как фундаментальный метод познания дает возможность сопоставления явлений на основе использования технологической цепочки "постановка задачи — построение информационной модели — выбор метода

решения —информационное моделирование —анализ результатов моделирования — коррекция модели —решение"

Необходимо, чтобы в период подготовки специалиста методология информационного моделирования стала для него такой же естественной, как методология использования вычислительных средств.

*Технология.* Технологическая сторона интеграции позволяет расширять и создавать подходящий инструментарий для проведения этих идей в жизнь. Технология связана с решением прикладных задач. Следует отметить положение, которое уже с давних пор сложилось в прикладных и теоретических науках: прикладники делают то, что *нужно*, но так, как *можно* в рамках прикладных технологий, а теоретики — то, что *нужно*, но может быть и *неосуществимо* в рамках технологий.

Междисциплинарная интеграция расширяет рамки прикладных технологий и тем самым с одной стороны расширяет возможности технологических методов, с другой делает более технологичными теоретические наработки.

*Почему именно геоинформатика?* Для ответа на данный вопрос необходимо рассмотреть некоторые условия и предпосылки для использования геоинформатики как средства интеграции.

1. Современная геоинформатика с ее понятийным аппаратом, является обобщением наук о земле в первую очередь и методов информатики во вторую. Она по существу создается на основе интеграции [3].

2. Современные средства и методы обработки изображений и анализа пространственных данных, являются наиболее перспективным направлением развития наук глобального изучения пространства, что обуславливает необходимость ее углубленного изучения в вузе и в системе послевузовского обучения [6].

3. В настоящее время имеет место бурное развитие телекоммуникационных технологий в различных направлениях и дисциплинах. Геоинформатика является дополнением Интернет [7] в части интеграции данных разных масштабных и объектных характеристик. Интеграция в геоинформатике позволяет проводить комплексный анализ и осуществлять как обобщение (генерализацию) данных, так и в случае необходимости детализацию параметров или их связей.

4. Геоинформатика включает в обработку, визуальное моделирование и графическое представление пространственно распределенной информации, что позволяет эффективно обрабатывать и анализировать региональную информацию и делать наглядный сопоставительный анализ состояния системы образования по субъектам федерации и даже на уровне более мелких территориальных единиц [6].

4. Кадастр и рынок недвижимости требуют изучения и освоения ряда дисциплин, ядром которых является геоинформатика. Геоинформационные системы ГИС являются основой современных автоматизированных земельных кадастровых систем и позволяют решать задачи учета не только землепользования, но и учета других материальных и информационных ценностей.

5. Региональное управление опирается на геоинформационные технологии, что также требует интеграции дисциплин в сфере управления, менеджмента и маркетинга на основе геоинформатики. Включение в управленческие технологии данных дистанционного зондирования позволяет оперативно отслеживать существенные изменения в регионах и, даже организовывать новые методы управления.

6. Современное управления ресурсами при усложнении инфраструктуры современного общества требует инновационных методов управления ресурсами. Это методы основаны на обработке и анализе пространственной информации или геоданных. Создание таких методов возможно на основе геоинформационного подхода [8].

7. Геоинформатика является ключом к созданию единого образовательного пространства не только в геодезии, но и в системе образования в целом. Следует напомнить, что основными компонентами единого информационного образовательного пространства являются: информационные ресурсы (включая электронные учебные издания), система телекоммуникаций, база данных и образовательные стандарты. Все эти характеристики находят отражение в геоинформатике. Она является основой создания единых информационных пространств разных масштабов.

Рассмотрим различные сопутствующие факторы интеграции учебных дисциплин на основе геоинформатики.

*Модернизация учебных предметов.* В рамках любой дисциплины необходима модернизация с целью учета новейших научных достижений. Главная трудность решения этой проблемы - ограниченность фонда учебной нагрузки и соответственно — резервов для внедрения новых курсов в учебный процесс. Нельзя забирая у других обеспечивающих кафедр необходимое количество часов. Каждая дисциплина имеет свои ориентиры развития в соответствии с успехами научно-технического прогресса, соответственно, потребность не в уменьшении, а в увеличении количества часов. Единственный путь здесь — это использование резервов междисциплинарной интеграции.

*Человеческий фактор.* В дискуссиях по вопросам междисциплинарной

интеграции часто возникает вопрос о различиях в оценке *влияния* различных дисциплин на формирование мировоззрения студентов. Можно понять уважаемых профессоров, утверждающих, что именно его дисциплина существенно влияет на формирование мировоззрения студента в данной области и по этой причине никакая интеграция ему не нужна.

Но так ли это? Многоаспектное рассмотрение любой проблемы или вопроса не снижает качество его изучения, а наоборот расширяет его понимание. Интеграционный подход дает возможность многоаспектного рассмотрения проблем, не исключая доминирующей роли основного предмета, и никак не принижая его значение.

Что касается самой геоинформатики, то интеграция направлена на процесс ее развития и является неотъемлемым ее свойством. При многоаспектном преподавании геоинформатики, охватывающем не только ее прикладную или инструментальную сторону, у студента формируется именно интегрированный взгляд на данную науку.

*Учебно-методический аспект.* В основе учебного процесса всякого вуза лежат государственные образовательные стандарты, что дает гарантию приобретения необходимых знаний и навыков. Если предположить, что все положения стандарта правильны, все равно остается вопрос их реализации кафедрами, организующими и контролирующими учебный процесс. Этап трансформации положений стандарта в совокупность учебных дисциплин, разного рода практикумов и контрольных мероприятий — это то "узкое место" организации учебного процесса. Собственно, призыв к междисциплинарной интеграции в идеале должен был бы материализоваться в надлежащей коррекции учебных планов.

*Internet — новейшие интеграционные возможности.* Процесс междисциплинарной интеграции требует на всех своих этапах получения новой информации "интегрируемыми сторонами" в целях достижения нужного уровня взаимопонимания для успешной совместной работы. К традиционным информационным ресурсам — книги, периодическая печать, консультации преподавателей нужно добавить новейшие ресурсы.

В настоящее время, когда каждый преподаватель может получить доступ к сети *Internet*, пренебрегать этой возможностью нелепо, а иногда и небезопасно — из-за перспективы потерять авторитет при первом же контакте со студентами. Уж они-то точно "живут" в этой необычной среде, используя либо свои возможности. Одна из основных задач преподавателей в этих условиях — помочь студентам с выбором нужных тем, обеспечив надлежащий контроль и экспертизу выполняемых ими проектов.

Геоинформатика и ГИС являются дополнением Интернет в части интеграции данных разных масштабных и объектных характеристик. Интеграция в геоинформатике позволяет проводить комплексный анализ и осуществлять как обобщение (генерализацию) данных, так и в случае необходимости детализацию параметров или их связей.

Следует подчеркнуть, что сфера применения геоинформатики намного шире, чем сфера применения ГИС. По этой причине ошибочно сводить теоретические и практические методы применения ГИС к геоинформатике.

Междисциплинарная интеграция на основе геоинформатики является средством повышения эффективности образования.

### **Список литературы**

1. Кулагин В.П., Кузнецов Ю.М., Заботнев М.С., Линецкий Б.Л., Н.М. Оболяева и др. Организация учебной работы в интегрированной информационной среде обучения: Учебно-методическое пособие/Под общей редакцией А.Н.Тихонова — М.: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2007, - 342с.

2. Савиных В.П., Цветков В.Я. Синергетика и геоинформатика // Геодезия и аэрофотосъемка. - 2005. - № 4. - с. 112-118.

3. Максудова Л.Г., Савиных В.П., Цветков В.Я Интеграция наук об окружающем мире в геоинформатике // Исследование Земли из космоса. - 2000.- №1. -с.46-50.

4. Кулагин В.П. . Цветков В.Я. Геоинформатика как метанаука // Труды конференции/ Информационные технологии в науке, образовании, телекоммуникации, бизнесе ( осенняя сессия) Украина, Крым, Гурзуф 20-30 сентября 2001 года с.106-108.

5. Цветков В.Я. Геоинформационное моделирование // Информационные технологии, 1999, №3. с. 23- 27.

6. Цветков В.Я Маркелов В.М., Романов И.А. Преодоление информационных барьеров // Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. № 11. С. 4-7.

7. В.П.Кулагин, Ю.М.Кузнецов, Н.М.Оболяева, И.Г.Иголкина. Использование Интернет и ЭОР в общем образовании. – Труды XVI Всероссийской научно-методической конференции «Телематика ` 2009», том 2, Санкт-Петербург, 2009, с. 100-101.

8. Маркелов В.М. , Романов И.А. Инноватика и геоинформатика // Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. -№ 12. - С. 53-57.

УДК 371.264; 37.012.4

### **ВОПРОСЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАДЕЖНОСТИ ТЕСТА: ПО ИТОГАМ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕСТА НА НАРЦИССИЗМ.**

**Вальдман А.И.**, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Москва. Россия Email: alena.valdman@gmail.com

**Аннотация.** В рамках данной статьи анализируются проведенные международные исследования по оценке надежности теста на нарциссизм («The Narcissistic Personality Inventory»), а также представляются результаты проведенного автором анализа данного теста, дается их интерпретация и сравнительная оценка с данными проведенных ранее исследований.

**Ключевые слова:** тест «The Narcissistic Personality Inventory», надежность, дискриминативность, субшкала.

### **SOME ISSUES OF THE TEST RELIABILITY: BASED ON «THE NARCISSISTIC PERSONALITY INVENTORY» STUDY**

**Valdman A.I.**, National research university Higher school of economics, Moscow. Russia Email: alena.valdman@gmail.com

**Annotation:** The article examines previous studies which assessed the reliability of The Narcissistic Personality Inventory, as well as provides results of the present study of the test, given their interpretation and comparison with previous measurements.

**Key words:** test «The Narcissistic Personality Inventory», the reliability, discriminative value, subscale.

Несмотря на то, что термин «личность» (personality) иногда употребляется в более широком смысле, согласно принятой в психометрии терминологии к «тестам личности» (personality test) или, как чаще говорят, «личностным тестам» относятся инструменты для измерения характерных особенностей эмоциональной и мотивационной сферы, межличностных отношений и аттитюдов индивидуума, отличаемых таким образом от способностей. Пригодный для применения тест, прежде всего, должен давать не только валидные<sup>1</sup>, но и надежные<sup>2</sup> результаты [Анастаси А., Урбина С., 2009].

Данная статья подготовлена по итогам проведения исследования по оценке надежности теста на нарциссизм («The Narcissistic Personality Inventory»). Тест «The Narcissistic Personality Inventory» [NPI; Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988] широко используется для оценки уровня нарциссизма в социально-психологических исследованиях. В основу данного теста легло определение нарциссизма как стиля

---

<sup>1</sup> Валидность теста – понятие, относящееся к тому, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает [Анастаси А., Урбина С., 2009]

<sup>2</sup> Надежность – воспроизводимость тестовых оценок [Крокер Л., Алгина Д., 2012]

личности, характеризующегося грандиозностью, фантазированием об обладании ярковыраженной силой, красотой и успехом; высокой чувствительность к критике; чувством, что ты достоин чего-то особенного и стремление к эксплуатации людей [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III; American Psychiatric Association, 1980)].

Данный тест претерпел несколько изменений с момента его создания. Если сначала одна из популярных версий включала 54 вопроса и тест оценивал «нарциссизм» и 4 фактора: лидерство/власть, первенство/высокомерие, самопоглощение/самолюбование и стремление к эксплуатации людей/чувство, что мир тебе обязан (англ. entitlement) [Emmons 1984, 1987], то на сегодняшний день тест NPI является 7-ми факторным и включает 40 вопросов.

Помимо общей шкалы «нарциссизм», он содержит 7 субшкал, такие как: власть, эксгибиционизм, превосходство, чувство, что мир тебе обязан, стремление к эксплуатации людей, самодостаточность, тщеславие. Тест составлен таким образом, что тестируемым каждый раз предлагаются 2 высказывания и они должны отнести себя к одному из них (которое наиболее точно их описывает), рис.1.

	A	B
1.	<input type="radio"/> I have a natural talent for influencing people.	<input type="radio"/> I am not good at influencing people.
2.	<input type="radio"/> Modesty doesn't become me.	<input type="radio"/> I am essentially a modest person.
3.	<input type="radio"/> I would do almost anything on a dare.	<input type="radio"/> I tend to be a fairly cautious person.
4.	<input type="radio"/> When people compliment me I sometimes get embarrassed.	<input type="radio"/> I know that I am good because everybody keeps telling me so.
5.	<input type="radio"/> The thought of ruling the world frightens the hell out of me.	<input type="radio"/> If I ruled the world it would be a better place.
6.	<input type="radio"/> I can usually talk my way out of anything.	<input type="radio"/> I try to accept the consequences of my behavior.

Рис.1. Пример тестовых заданий теста NPI

При установлении надежности теста одной из первых версий (54 вопроса) Emmons исследовал внутреннюю согласованность теста. Для этого он провел 2 теста (1984 и 1987гг.- 451 и 362 человека соответственно) и рассчитал коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха (Cronbach coefficient alphas). По результатам двух исследований была

выявлена удовлетворительная внутренняя согласованность теста (значения коэффициента превышали 0,68) [Emmons 1984, 1987].

Уже по модифицированному тесту (40 вопросов) был рассчитан Guttman lambda-3 coefficient (аналог Cronbach coefficient alphas)<sup>3</sup> [Raskin и Terry (1988)]. Результаты исследования показали достаточно высокую внутреннюю согласованность только у шкалы «нарциссизм» (0,83) и субшкалы «власть» (0,73). Исходя из результатов, возник вопрос относительно внутренне несогласованных субшкал.

Дальнейшие исследования надежности NPI, проводимые на базе Marist College Department в начале 2000-х годов [Peter M. del Rosario, Royce M. White, 2005] показали похожие результаты (исследована ретестовая надежность и внутренняя согласованность). В рамках исследования был произведен тест и ретест (спустя 14 недель) на студентах, обучающихся в американских колледжах<sup>4</sup> и рассчитан коэффициент корреляции между этими 2-мя тестами. Все коэффициенты оказались значимы ( $p=0,01$ , two-tailed). Самые высокие значения получены по шкале «нарциссизм» (0,81) и субшкале «власть» (0,80), а самые низкие по субшкалам «чувство, что мир тебе обязан» (0,57), «эстремление к эксплуатации людей» (0,60), «самодостаточность» (0,60). Эти данные показали, что нарциссизм постоянная величина, которая остается неизменной достаточно длительное время.

Для оценки внутренней согласованности теста были рассчитаны коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха по тесту, ретесту, а также полученные значения сравнены с результатами полученными Raskin и Terry в 1988 году. Результаты оказались аналогичны полученными ранее. Выше 0,7 коэффициенты  $\alpha$ -Кронбаха оказался только у «нарциссизм» и «власть», остальные меньше. Данные результаты говорят о внутренней несогласованности теста по 6 субшкалам [Peter M. del Rosario, Royce M. White, 2005].

Однако, следует заметить, что тест состоит из 40 вопросов, то есть на каждую субшкалу приходится 3-8 вопросов, что крайне мало. Также повторная выборка состояла только из 175 студентов и 92,6 % из которых отнесли себя к «белой расе», что также недостаточно для распространения полученных данных на всех людей.

В рамках данной работы надежность теста NPI была исследована на выборке, состоящей из 43 человек (48,8% мужчины и 51,2% женщины). Большую часть испытуемых (72,1%) составили студенты высших учебных заведений (НИУ ВШЭ, МЭСИ, РГГУ, МГУ). Возраст испытуемых варьировался от 18 до 46 лет ( $M=23,5$

<sup>3</sup> Raskin и Terry (1988) – выборка: 1018 Американских студентов (529 женщин, 479 мужчин) в возрасте 17-49 лет ( $M = 20$ ,  $SD = 6.7$ ).

<sup>4</sup> Marist College Department (2004) – выборка: 175 Американских студентов (144 женщины, 30 мужчин) в возрасте 18 – 53 года ( $M = 21.11$ ,  $SD = 5.81$ )

SD=0,88). Испытуемым давалась анкета, состоящая из 40 вопросов, где они должны были выбрать один из 2-х вариантов ответа, который им подходит лучшим образом. Ретест был произведен на той же самой выборке с интервалом 6-10 дней (M=7,23 SD=0,65). Необходимо отметить, что в связи с невозможностью заполнить анкету в печатном виде, некоторые исследуемые отвечали на нее в электронном варианте (смена формы представления анкеты могла увеличить ошибку измерения).

В рамках данного исследования была проанализирована внутренняя согласованность, ретестовая надежность, дискриминативность (d-index)<sup>5</sup> и трудность (p-value). Надежность теста была измерена по шкале «нарциссизм» (40 вопросов), а также по 7 субшкалам, таким как «власть» (8), «экзгибиционизм» (7), «превосходство»(5), «чувство, что мир тебе обязан»(6), «стремление к эксплуатации людей» (5), «самодостаточность» (6), «тщеславие» (3).<sup>6</sup>

Можно сделать следующие выводы:

1) Надежность теста по шкале «нарциссизм» составила 0,81 (коэф-т Alpha), что говорит о том, что внутренняя согласованность теста достаточно высокая (SEM=2,81).

2) Полученный средний балл по тесту равен 15,12. С вероятностью 95% мы можем утверждать, что истинный балл тестируемых будет лежать в пределах от 9,61 до 20,63 (Mean=15,12, SEM=2,88).

3) Самая высокая внутренняя согласованность характерна для субшкалы №1 «власть» (0,72). Также высокий уровень согласованности наблюдается у шкалы №6 «тщеславие» (0,71). С 95% вероятностью истинный балл тестируемых по субшкале «власть» лежит в пределах от 1,42 до 5,88 (Mean=3,65, SEM =1,14), а истинный балл по шкале «тщеславие» в пределах от 0,01 до 2,41 (Mean=1,21 SEM =0,61).

4) Самый низкий показатель у субшкалы №5 «стремление к эксплуатации людей» (0,10) и субшкалы №2 «самодостаточность» (0,48). С 95% вероятностью истинный балл лежит в пределах -0,37 до 3,67 и от 0,34 до 3,67 соответственно (Mean=1,65, SEM =1,03 и Mean=2,49, SEM =1,10 соответственно). Необходимо заметить, что отрицательного балла быть не может, причина в большой ошибке измерения (при уменьшении доверительной вероятности, чтобы избавиться от отрицательных значений).

5) Надежность остальных субшкал находится на уровне 0,59-0,65.

---

<sup>5</sup> Дискриминативность – различительная способность задания (Крокер Л., Алгина Д., 2012)

<sup>6</sup> В скобках указано число вопросов, относимых к каждой субшкале

С вероятностью 95 % значения данных субшкал будут находиться в следующих диапазонах:

- Субшкала №3 «превосходство»: истинный балл от 0,16 до 3,65 (Mean=1,91, SEM =0,89)
- Субшкала №4 «эксгибиционизм»: истинный балл от 0,24 до 4,69 (Mean=2,47, SEM =1,14)
- Субшкала №7 «чувство, что мир тебе обязан»: истинный балл от -0,13 до 3,62 (Mean=1,74 , SEM =0,96). Отрицательное значение аналогично ситуации изложенной выше.

б) Помимо Alpha коэффициента были рассчитаны такие коэффициенты надежности, как «методом расщепления пополам» и коэффициент надежности Спирмена-Брауна (скорректированный коэффициент надежности частей теста). Значения коэффициентов надежности методом «Расщепления пополам» немного ниже, чем коэффициент Alpha, так как число, отводимое каждой шкале, очень мало. Отрицательный коэффициент надежности (в действительности не может быть таковым), говорит об очень плохой надежности субшкалы №5.

7) Ретестовая надежность по общей шкале «нарциссизм» составила 0,74. Данное число говорит о достаточно согласованных результатах между 2 тестами. Другими словами ответы у испытуемых не сильно изменились спустя 6-10 дней.

Полученные результаты по надежности теста сравним с данными, полученными в Marist College Psychology Department в 2002 году (табл.1).<sup>7</sup>

Таблица 1

## Сравнение результатов надежности теста NPI

	Исследование Marist College Psychology Department, 2002г. (N=175)		Исследование в рамках действующего курса, 2012г. (N=43)	
	Внутренняя согласованность	Ретестовая надежность	Внутренняя согласованность	Ретестовая надежность
<b>Нарциссизм</b>	0,80	0,82	0,81	0,63
Власть	0,70	0,73	0,72	0,68
Эксгибиционизм	0,62	0,68	0,59	0,61
Превосходство	0,53	0,55	0,69	0,62
Чувство, что мир тебе обязан	0,48	0,46	0,65	0,61
Стремление к эксплуатации людей	0,45	0,30	0,1	0,57

<sup>7</sup> Peter M. del Rosario \*, Royce M. White. Marist College Psychology Department

Самодостаточность	0,39	0,46	0,48	0,61
Тщеславие	0,58	0,74	0,71	0,71

Как видно по выше представленной таблице, результаты двух исследований имеют несколько различий. Явно выделяется субшкала «стремление к эксплуатации людей» (сильно различаются исследования как по внутренней согласованности, так и по ретестовой надежности). Многие испытуемые, когда им подходило 2 ответа, не могли выбрать один, они отвечали наугад – возможно это привело к внутренней несогласованности данной субшкалы.

После исследования надежности теста, рассмотрим наилучшие и наихудшие формулировки заданий (с точки зрения  $p$ -value и  $d$ -index).

К наилучшим заданиям можно отнести такие задания, как 1,5,7,26 и 31 («Я обладаю природным талантом влиять на людей/У меня плохо получается влиять на других людей», «Мысль о том, что мир будет разрушен пугает меня/Если бы я руководил миром, то это было бы самое лучшее место», «Я предпочитаю быть в «толпе»/Я предпочитаю быть в центре внимания», «Когда мне делают комплименты - я смущаюсь /Я люблю, когда мне делают комплименты» и «Люди могут жить той жизнью, какой сами захотят/Люди не могут жить так, как они хотят»). Данные вопросы имеют  $p$ -value в пределах 0,51-0,65, то есть около 51-65% процентов людей ответили положительно на данный вопрос.

Рассмотрим пример вопроса 31 из теста. Формулировки заданий данного вопроса хорошо дискриминируют практически все группы (кроме 4 и 5) (рис.2).

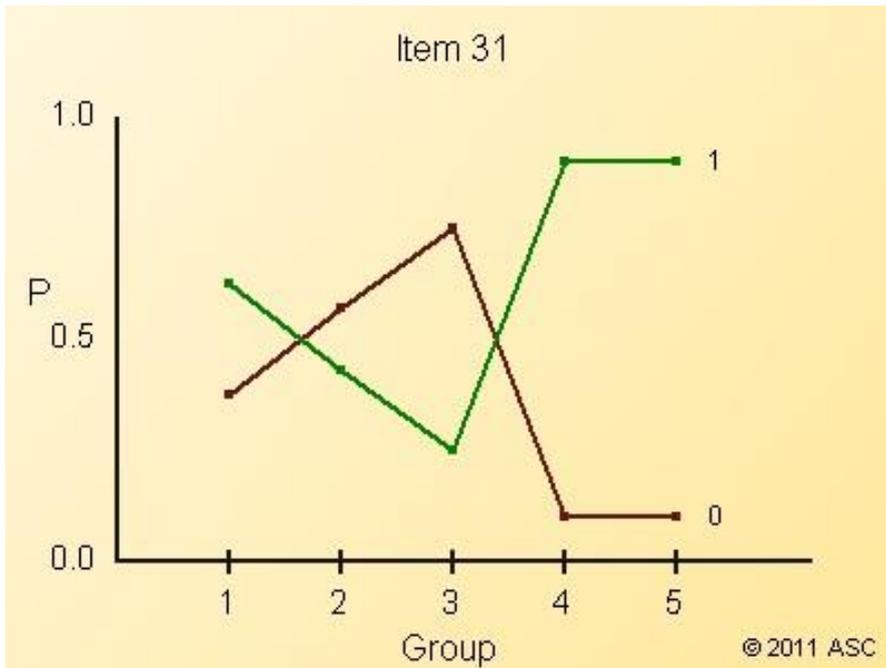


Рис.2. График квантилей для 31 вопроса (quantile plot)

Данный вопрос хорошо коррелирует, как с субшкалой «самодостаточность» (Domain Rbis = 0,581), так и с общим баллом (Total Rbis = 0,417). Значения Alpha коэффициента равное 0,806 во всех вышеперечисленных вопроса говорит о том, что если вопрос исключить (1,5,7,26 или 31), то внутренняя согласованность теста немного снизится (с 0,810 до 0,806).

«Худшие» (проблемные) вопросы: 6,14,29 («Я могу найти выход из любой ситуации/Я стараюсь принимать результаты своего поведения», «Я настаиваю на получении требуемого к себе уважения/я обычно получаю то уважение, которое заслуживаю», «Мне нравится смотреть на себя в зеркале/ Мне не очень интересно смотреть на себя в зеркале»). Они все имеют отрицательную корреляцию с общим тестовым баллом и данный вопрос плохо дискриминирует рассматриваемые группы (например, вопрос 29 имеет Rbis = -0,063) (см. рис.2).

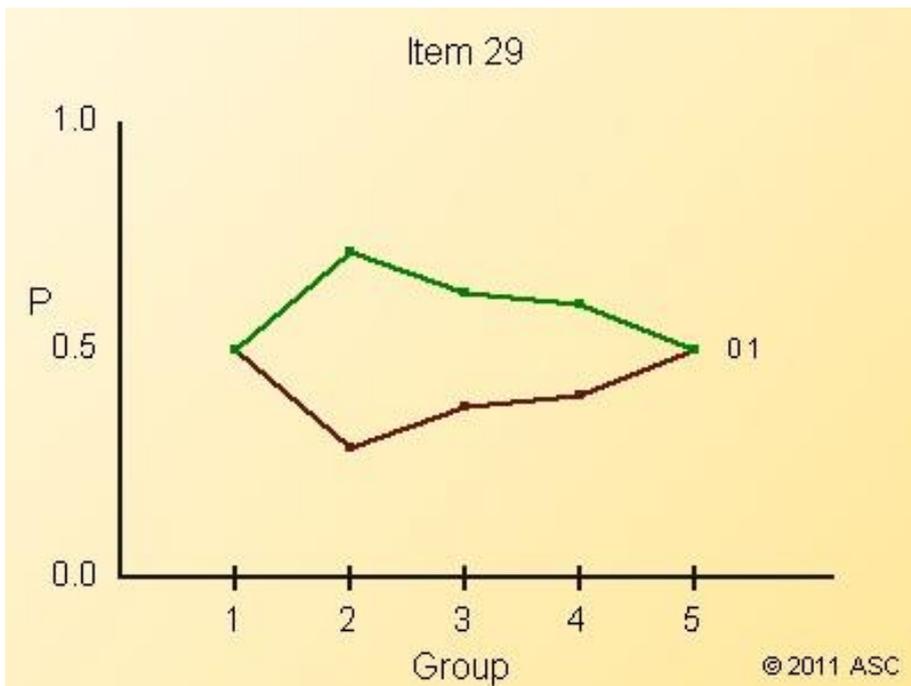


Рис.2. График квантилей для 29 вопроса (quantile plot)

Группы 1-5 испытуемых набравших от самого наименьшего до наибольшего значения не различаются сильно по данному параметру (аналогично у вопросов 6 и 14). Данные вопросы не работают. Здесь возможно несколько причин, например: два предложения одного вопроса не исключают друг друга (для человека подходят оба предложения), очень сложно увидеть и понять разницу в данных формулировках, а также данное задание не является характеристикой нарциссизма.

Коэффициент Alpha равный 0,818 во всех проблемных вопросах показывает, что внутренняя согласованность увеличивается, если хотя бы 1 из них исключить. В связи с трудностями возникаемыми при проведении тестирования и учитывая высказанные пожелания испытуемых, можно предложить следующие варианты переформулировки «плохих вопросов»:

Item 6 – «Я могу найти выход из любой ситуации/Я предпочитаю плыть о течению»

Item 14 – «Я требую уважения к себе/Люди обычно относятся с уважением, которого я заслуживаю»

Item 29 – «Я восхищаюсь своим изображением в зеркале/Я равнодушно отношусь к своему изображению в зеркале»

Необходимо отметить, что анализ коэффициентов Alpha в пакете SPSS показал увеличение внутренней согласованности теста (до 0,814), при исключении одного из таких вопросов как 16,17,19,25,35,38.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод, что тест, в том виде, в котором он существует на данный момент, является далеко не самым надежным инструментом. Его можно использовать по общей шкале, но по субшкалам он дает не надежные результаты. Дальнейший интерес исследования представляет собой тестирование теста NPI на здоровом населении, а также на населении с поставленным диагнозом «нарциссизм» для анализа правдоподобности результатов теста.

### **Список литературы**

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 688с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Крокер Л., Алгина Д. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / под общей ред. В.И. Звонникова и М.Б. Челышковой. – М.: Логос, 2012. – 668с.
3. American Psychiatric Association (1980). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.). Washington, DC: Author.
4. Emmons, R. A. (1984). Factor analysis and construct validity of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 48, 291–300.
5. Emmons, R. A. (1987). Narcissism: theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 11–17.
6. Peter M. del Rosario, Royce M. White. The Narcissistic Personality Inventory: Test retest stability and internal consistency. *Personality and Individual Differences* 39 (2005) 1075–1081
7. Raskin, R. N., & Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports*, 45, 590.
8. Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the narcissistic personality inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890–902.

УДК 378.1 : 519.23

## ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ТЕСТА ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИ РАША

Летова Линара, Омский ГТУ, E-mail: LetovaLLV@mail.ru

**Аннотация.**Статья раскрывает методические аспекты измерения и моделирования уровня учебных достижений с помощью модели Раша и исследует качество теста по математике единого государственного экзамена.

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

## RESEARCH OF THE QUALITY OF UNIFIED STATE EXAM IN MATHEMATICS BY USING RACH MODEL

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

**Abstract.** The article discloses methodological aspects of measuring and modeling the level of educational achievements by using Rach model. The article conducts research quality test in mathematics of the Unified State Exam.

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

### 1. Постановка задачи

Общероссийская система оценки качества образования (ОСОКО) призвана обеспечить всех участников образовательного процесса и общества в целом объективной информацией о состоянии системы образования на различных уровнях и тенденциях ее развития. В рамках ОСОКО значительная роль отводится совершенствованию системы оценки образовательных достижений учащихся. В настоящее время в России оценка образовательных достижений учащихся осуществляется, в частности, в ходе государственной итоговой аттестации выпускников средней школы в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). ЕГЭ, как одна из подсистем ОСОКО, в основе своей базируется на тестовых технологиях. В связи с этим вопрос о качестве контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ является актуальным, т.к. только качественные тесты могут давать точную адекватную картину изучаемого процесса или явления. Данная статья рассматривает этот вопрос и исследует качество контрольно-измерительного материала ЕГЭ по математике.

*Обоснование выбора методического инструмента для исследования качества контрольно-измерительного материала*

Мировой опыт в теории и практике измерения латентных переменных преимущественно диктует использование модели Раша в силу возможности

проведения объективных измерений [1, 2]. Эта объективность выражена инвариантностью между уровнем подготовки испытуемых и трудностью контрольных заданий (КЗ), а также отсутствием внешних факторов, влияющих на результаты измерений [3]. Более того, модель Раша дает возможность применения широкого спектра аналитических процедур в силу использования линейной шкалы.

Но, не смотря на все достоинства модели Раша, не всякое содержание может быть описано с ее помощью. Первичным вопросом при использовании этой теории является соответствие экспериментальных данных логическому основанию модели: «Является ли конструкт - набор КЗ пригодным для описания уровня учебных достижений с помощью модели Раша?». В рамках предлагаемой теории качественное измерение возможно только тогда, когда имеется четко выраженная концепция измеряемого свойства: КЗ должны обладать дифференцирующей способностью, быть доступными для всех испытуемых, но в разной степени, а вероятность их выполнения должна коррелировать с уровнем подготовки испытуемых в целом. Априори будем считать, что общая картина уровня учебных достижений «ложится» на это логическое основание: у более подготовленных испытуемых вероятность правильного выполнения КЗ больше, чем у менее подготовленных. В этом случае, оценка качества модели учебных достижений будет тождественна оценке качества теста.

## **2. Оценка качества теста ЕГЭ по математике**

Рассмотрим вопрос о пригодности теста ЕГЭ по математике с помощью модели Раша. Модель строилась на базе результатов ЕГЭ 2012 года города Омска и Омской области. В качестве измеряемой латентной величины рассматривался уровень подготовки выпускников средней школы по математике, в качестве индикаторов этой величины – КЗ теста. Количество КЗ в тесте – 20, испытуемых – 11893. Обработка результатов производилась с помощью программного обеспечения «Измерение латентных переменных», разработанного в лаборатории объективных измерений Кубанского государственного университета [4].

Обоснование вывода о качестве теста, а следовательно, и о пригодности предлагаемой системы КЗ для измерения уровня подготовленности испытуемых нуждается в эмпирических фактах. Рассмотрим их.

### **3.1. Оценка совместимости контрольных заданий модели**

Учитывая, что методической основой оценки качества теста является теория Раша, первичной является оценка совместимости контрольных заданий модели как всего теста в целом, так и каждого КЗ в отдельности. Показателем совместимости

теоретических и экспериментальных данных является критерий согласия хи-квадрат, количественное значение вероятности которого не менее 0,05 [3]. В нашем случае критерий согласия хи-квадрат теста в целом соответствует значению 1 (рис. 1). Вне сомнения, этот показатель считается более чем удовлетворительным и свидетельствует о высокой точности измерения.

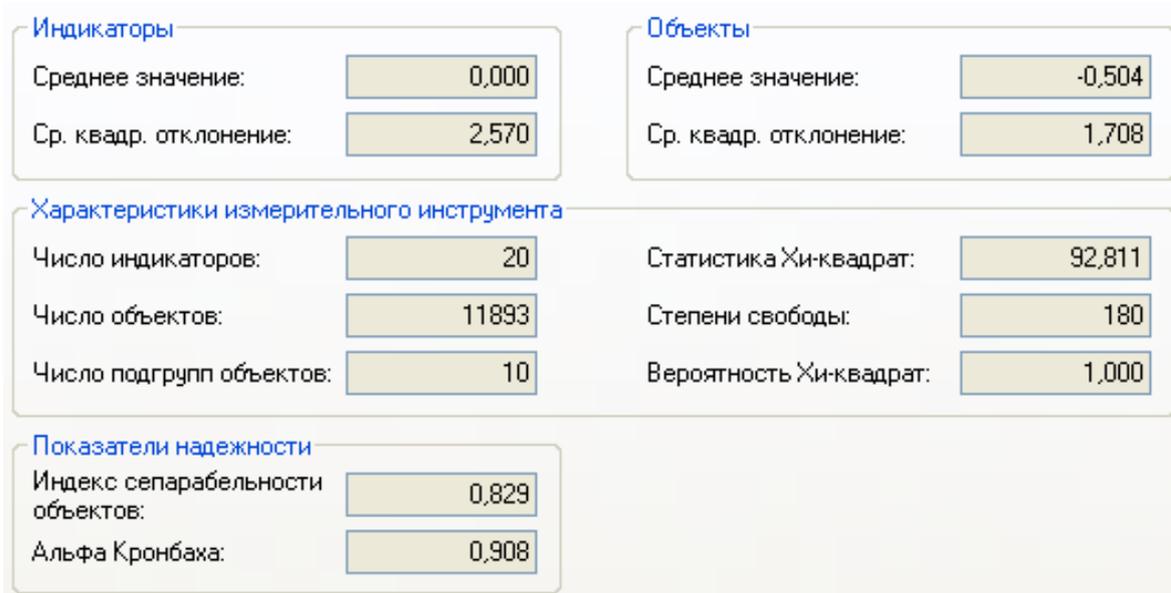
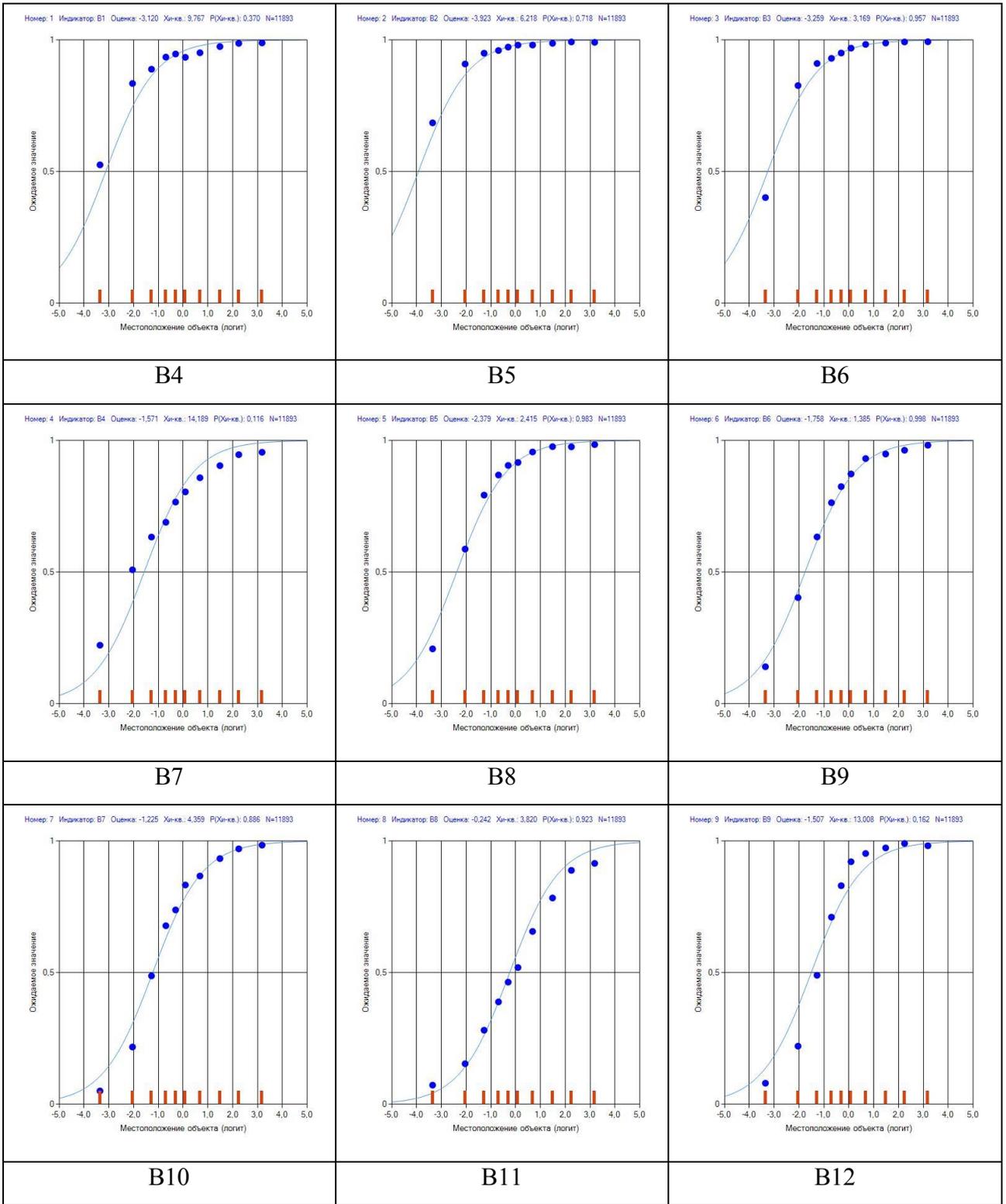
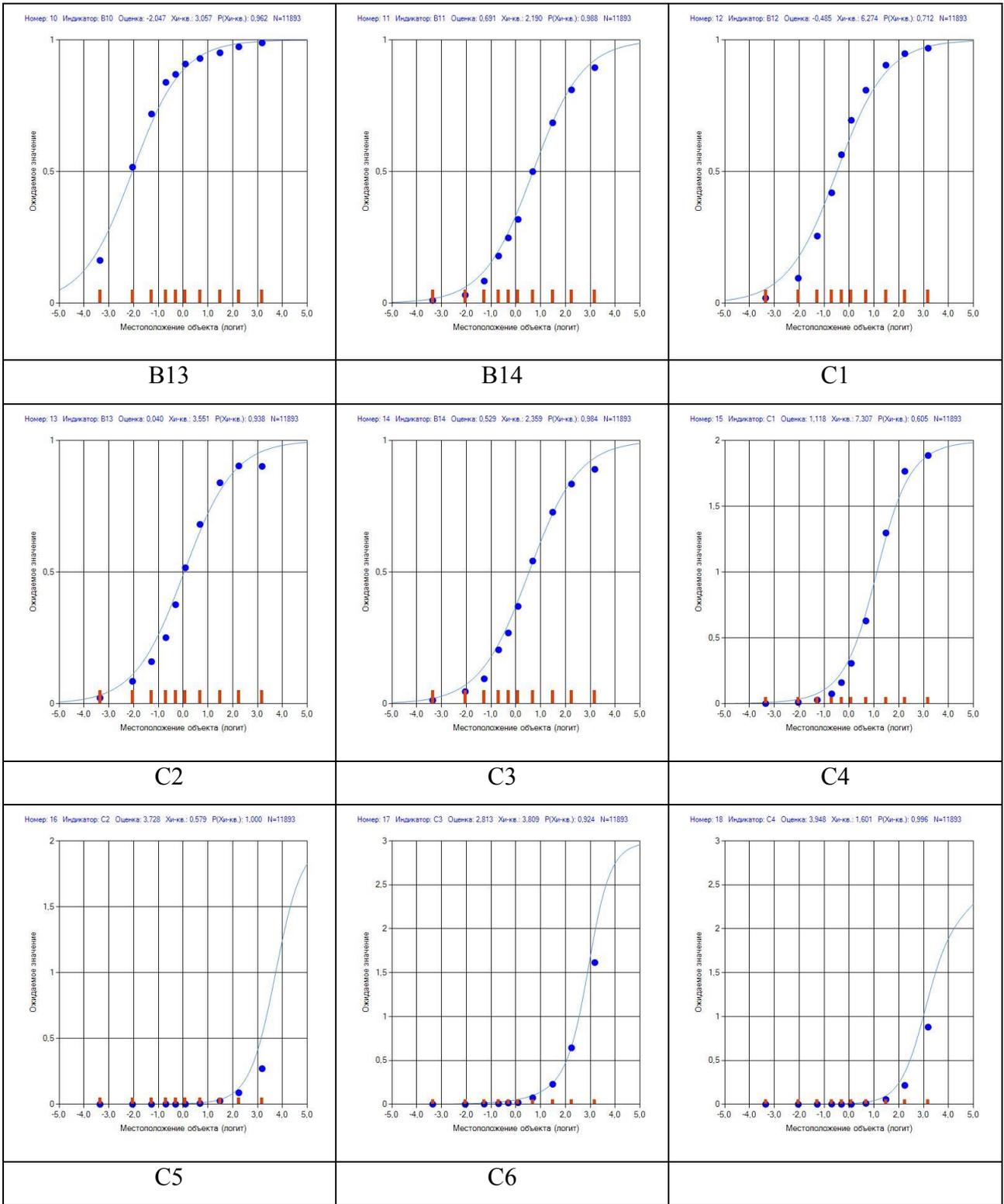


Рис. 1 Суммарные статистики теста

«Работу» каждого КЗ наглядно демонстрируют характеристические кривые КЗ. Рассмотрим их (рис. 2). На характеристических кривых по оси абсцисс отложена измеряемая латентная величина «уровень учебных достижений выпускников средней школы по математике», по оси ординат - вероятность выполнения КЗ испытуемыми. На рис. 2 непрерывная кривая отражает теоретические значения, а точками обозначены экспериментальные.

B1	B2	B3
----	----	----





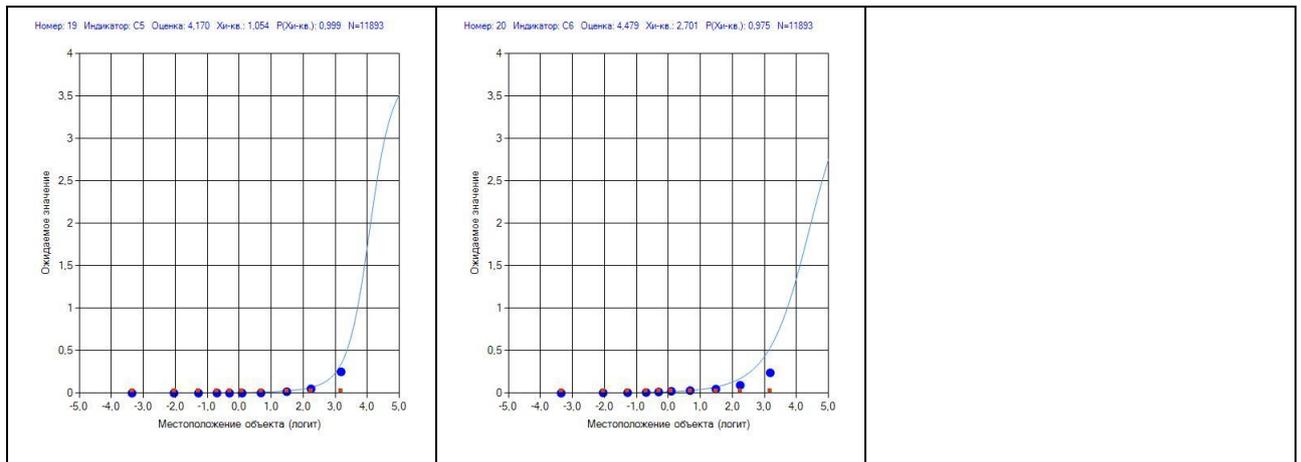


Рис.2 Характеристические кривые КЗ

Степень согласия теоретических и экспериментальных данных КЗ показывает критерий хи-квадрат (табл.1). Из табл. 1 видно, что все КЗ имеют приемлемые показатели качества. КЗ В4 имеет наименьший показатель  $\chi^2$ , равный 0,116, что, тем не менее, выше критериального значения 0,05. Таким образом, все КЗ и тест в целом соответствуют модели, ее логическому основанию. Это дает основание исследовать качество теста с помощью модели Раша.

Таблица 1. Характеристики индикаторов

КЗ	Оценка, логит	P(Хи-квадрат)	КЗ	Оценка, логит	P(Хи-квадрат)
В1	-3,12	0,37	В11	0,691	0,988
В2	-3,923	0,718	В12	-0,485	0,712
В3	-3,259	0,957	В13	0,04	0,938
В4	-1,571	0,116	В14	0,529	0,984
В5	-2,379	0,983	С1	1,118	0,605
В6	-1,758	0,998	С2	3,728	1
В7	-1,225	0,886	С3	2,813	0,924
В8	-0,242	0,923	С4	3,948	0,996
В9	-1,507	0,162	С5	4,17	0,999

B10	-2,047	0,962	C6	4,479	0,975
-----	--------	-------	----	-------	-------

### 3.2. Оценка качества теста

Качественными характеристиками теста являются:

- 3.2.1. дифференцирующая способность КЗ,
- 3.2.2. распределение трудностей КЗ,
- 3.2.3. соответствие меры трудности теста уровню подготовки испытуемых,
- 3.2.4. надежность теста.

Рассмотрим эти характеристики.

#### 3.2.1. Дифференцирующая способность КЗ

Измерительными единицами теста являются КЗ, их качественные характеристики - показатели точности измерения. Одной из характеристик КЗ является его дифференцирующая способность. Дифференцирующей способностью задания называется его свойство различать испытуемых по уровню подготовленности. Чем выше дифференцирующая способность задания, тем лучше деление испытуемых на подготовленных и не подготовленных. В разработанной модели большинство КЗ обладают высокой дифференцирующей способностью (рис. 2).

#### 3.2.2. Распределение трудностей КЗ

Другой характеристикой КЗ является его трудность. Трудность отражает решаемость КЗ, это числовая характеристика на абсциссе характеристической кривой КЗ (рис. 2), соответствующая вероятности 0,5 [3]. Самым легким КЗ является В2 (рис.2), практически все испытуемые справились с ним, вероятность успеха самых слабых 0,75%. Трудность КЗ В2 равна -3,921 логита. Самым трудным КЗ является С6 (рис. 2), даже лидеры выполняют это задание с вероятностью 6%. Трудность КЗ С6 равна 4,456 логита. Обращаем внимание, что качественный тест - это система КЗ равномерно возрастающей трудности [5], в тесте должны быть задания с различным уровнем трудности, но при этом большинство КЗ должны обладать «хорошей» дифференцирующей способностью. Все КЗ не могут иметь высокую дифференцирующую способность, т.к. трудные (С2-С6) и легкие (В1-В3) КЗ, как правило, имеют слабую дифференцирующую способность.

Рассмотрим распределение трудностей КЗ (рис. 3 нижняя диаграмма).

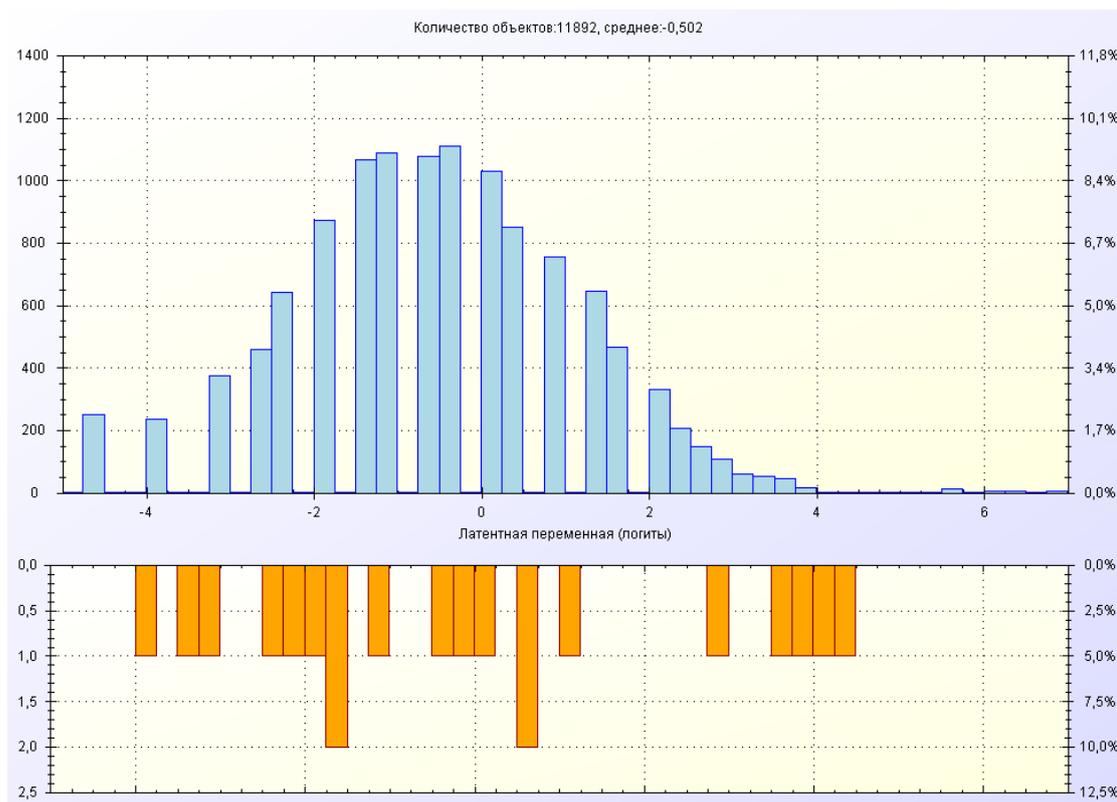


Рис. 3 Распределение уровня подготовки школьников (верхняя гистограмма) и трудностей КЗ (нижняя гистограмма) на одной шкале логитов

Аванесов В.С. отмечает [5], что «провалы» и слабый диапазон варьирования трудностей КЗ ухудшают метрические свойства теста, заметно снижают точность измерений и дифференцирующую способность тестовых результатов. Рассмотрим требования к распределению трудностей КЗ [5]. Разность между значениями самого трудного и самого лёгкого КЗ называют размахом. В качестве нормы принимают пределы варьирования размаха от -3 до +3 логитов. Соответственно приемлемая мера размаха равна шести логитам [5]. Трудность рядом стоящих заданий теста не должна отличаться более чем на 0,5 логита [5], иначе на шкале образуются «провалы». Это требование можно назвать условием достаточной плотности расположения заданий на шкале [5]. Это условие обеспечивает высокую точность измерения на всем диапазоне варьирования индикаторных переменных. Визуальный анализ качества теста ЕГЭ по математике показал (рис. 3):

- ✓ широкий диапазон варьирования трудностей КЗ (7 логитов – это приемлемая мера размаха);
- ✓ наличие неоднородности в распределении трудностей КЗ в районе 2-х логитов (условие достаточной плотности не соблюдается).

«Провалы» трудностей КЗ в районе 2-х логитов свидетельствуют о том, что тест слабо дифференцирует испытуемых с уровнем подготовки в этом интервале.

### 3.2.3. Соответствие меры трудности теста уровню подготовки испытуемых

Следующей характеристикой качества теста является соответствие трудности измерительного материала уровню подготовленности испытуемых. Мерой соответствия является симметричность распределений между измеряемой латентной величиной и трудностью КЗ, определяемая сдвигом их средних значений (рис.3). Считается, что наиболее информативный тест допускает сдвиг не более, чем на 0,5 логитов [3]. На рис. 3 показан результат взаимосвязи между двумя этими множествами: сдвиг -0,5 логитов. Этот показатель является приемлемой мерой симметричности.

### 3.2.4. Надежность измерения

Важной характеристикой качества теста является надежность. Различают два вида надёжности — надёжность как устойчивость и надёжность как внутренняя согласованность [6]. Рассмотрим надёжность теста как устойчивость по отношению к погрешностям измерения, независимость его результатов измерения от действия всевозможных случайных факторов. В качестве случайных факторов можно рассматривать:

- ✓ внешние неблагоприятные условия тестирования,
- ✓ внутренние психологические факторы, по-разному действующие на разных испытуемых в ходе тестирования,
- ✓ информационно-технологические факторы.

Разнообразие и изменчивость этих факторов так велики, что они обуславливают появление у каждого испытуемого непрогнозируемого по размерам и направлению отклонения измеренной латентной величины от истинного значения (который можно было бы, в принципе, получить в идеальных условиях). Величина этого отклонения определяется как «стандартная ошибка измерения» (Se). В нашем случае значения стандартной ошибки измерения варьируют в интервале от 0,4 до 3,3 логитов, среднее значение Se равно 0,7 (рис. 4).

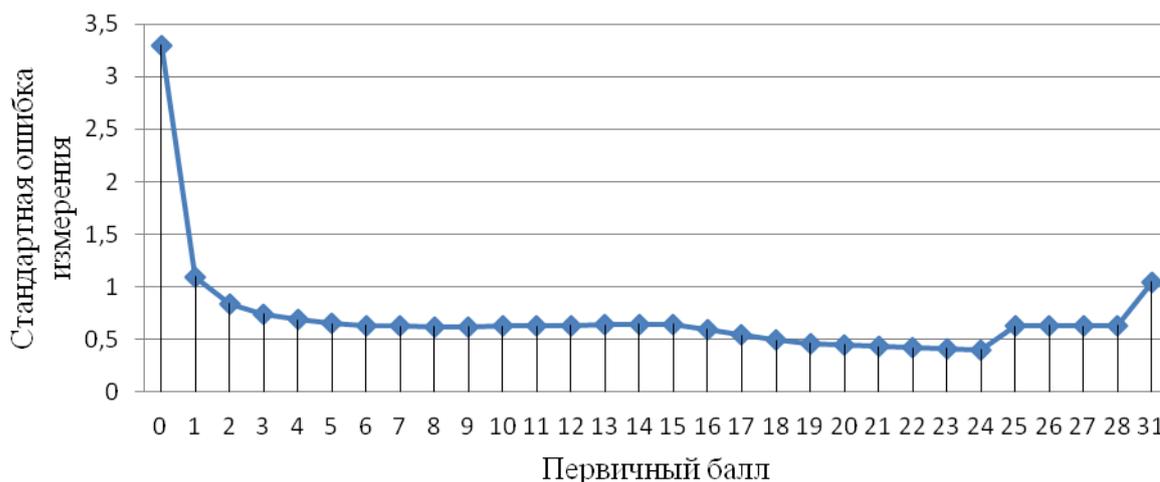


Рис. 4 Стандартная ошибка измерения уровня подготовки испытуемых

На вопрос: «Насколько можно пренебречь стандартной ошибкой измерения?» отвечает индекс сепарабельности (рис.1), он равен 0,829. Считается, что качественный тест имеет надежность не менее 0,8 [7]. Таким образом, тест является надежным с точки зрения помехоустойчивости. Отметим, что индекс сепарабельности также является характеристикой дифференцирующей способности теста [3]. Диапазон варьирования измеряемой величины равен почти 7-ми логитам (рис. 3 верхняя диаграмма), что доказывает высокую степень дифференцирующей способности теста.

Надежность как внутренняя согласованность определяется связью каждого конкретного элемента теста с общим результатом, тем, насколько каждый элемент согласован с остальными, т.е. насколько каждый отдельный вопрос измеряет признак, на который направлен весь тест [3, 5]. Ответ о степени согласованности КЗ дают статистики уровня значимости хи-квадрат теста в целом и коэффициент надежности альфа Кронбаха (рис.1) [3, 5]. На вопрос: «Насколько можно пренебречь дисперсией каждого отдельного КЗ по сравнению с дисперсией итоговой шкалы?» отвечает коэффициент альфа Кронбаха, он равен 0,908. Степень согласованности индикаторных переменных определяется критерием хи-квадрат, он равен 1. Таким образом, набор индикаторов является согласованным и обеспечивает высокую точность измерения.

### Заключение

В статье показано использование модели Раша как методического инструмента для анализа качества КИМ. Метод анализа, основанный на этой модели, дает объективные научно обоснованные знания о качестве измерительного инструмента. В целом, анализируя качество теста по количественным и качественным показателям,

можно сделать вывод о высокой точности измерения и о пригодности теста как измерительного инструмента. Учитывая, что качество модели корнями уходит в содержание теста, можно сделать вывод, что тест ЕГЭ по математике – 2012 имеет высокие показатели качества и может рассматриваться в качестве измерительного инструмента.

### **Список литературы**

1. Masters N. G. The Key to Objective Measurement. Australian Council on Educational Research, 2001.
2. Wright B.D., Stone M.N. Best Test Design. Rasch Measurement Chicago, 1979, Mesa Press, 223 p.
3. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в социальных системах. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2012. -432 с.
4. Л.В.Летова, С.А. Осипов Информационные технологии в измерении латентных величин // Телематика 2012: материалы XIX всероссийской научно-методической конференции. 2012. - С. 303-306.
5. Аванесов, В.С. Понятие и методы математической теории педагогических измерений (Item Response Theory): статья третья / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2009. - №4. - С. 5.
6. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика.– СПб.: Речь, 2000. – 440 с. URL: <http://vash-psiholog.info/kollektiv/psihodiagnostika> (дата обращения: 10.03.2013).
7. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. - М.: Логос, 2002. - 432 с.

УДК 37.014.5

## СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Арямова Н.**, АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», Одинцово. Россия.  
E-mail: natan15@yandex.ru

**Аннотация:** В статье рассмотрены проблемы обучения персонала как фактора повышения конкурентоспособности организации.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность организации, конкурентоспособность персонала, обучение персонала.

## SYSTEM OF TRAINING OF THE PERSONNEL AS FACTOR OF COMPETITIVENESS OF THE ORGANIZATIONS

**Aryamova N.**, "Odintsovo Humanities Institute", Odintsovo. Russia. E-mail:  
natan15@yandex.ru

**Abstract:** In article are considered problems of training of the personnel as factor of increase of competitiveness of the organization.

**Keywords:** competitiveness of the organization, competitiveness of the personnel, personnel training.

По уровню конкурентоспособности современная Россия занимает 56-е место из 60 [1]. Россия имеет конкурентные преимущества по площади и богатствам недр (на первом месте, опережая США в четыре раза), научно-техническому потенциалу и трудовым ресурсам. Однако последние два преимущества ежегодно теряются. Наиболее слабыми звеньями российской экономики являются мизерные государственные вложения в развитие образования, науки и здравоохранения, слабое государственное регулирование экономики, неразвитость систем управления (менеджмента) на всех уровнях управленческой иерархии, неустойчивость банковской системы и др. За 10 лет рыночных преобразований не приняты федеральные программы повышения конкурентоспособности страны. Низкое качество подготовки и переподготовки специалистов объясняется ориентацией вузов на переводные учебные пособия по экономике, маркетингу и менеджменту. И, как результат, - в России эффективность использования ресурсов в 2--3 раза ниже, чем в промышленно развитых странах Запада, удельный вес российской продукции, конкурентоспособной на внешнем рынке, составляет около 0,5%, жизненный уровень населения примерно в 10 раз ниже, чем в западных странах. В решении перечисленных проблем значительная роль принадлежит конкурентоспособности управленческих решений. [8].

В любой отрасли и сфере осуществления деятельности, учитывая условия рыночной экономики, решающим фактором коммерческого успеха является конкурентоспособность. Это понятие многостороннее и охватывает не только качественные, технические, экономические, эстетические характеристики производимого товара или оказываемой услуги, но и процессы, происходящие параллельно основной деятельности организации.

В настоящее время в экономической науке имеется множество определений понятия конкурентоспособности:

- определения, базирующиеся на внутренней и внешней деятельности фирмы: конкурентоспособность компании – способность компании работать в динамичной конкурентной среде при удержании имеющихся конкурентных преимуществ, как минимум, в неизменном виде (лучше – с положительной динамикой) [4];
- определения, базирующиеся на товарной составляющей конкурентоспособности: свойство объекта, характеризующее степень удовлетворения конкретной потребности по сравнению с лучшими аналогичными объектами, или конкурентоспособность – это способность выдерживать конкуренцию в сравнении с аналогичными объектами в условиях конкретного рынка [3];
- определения, сочетающие товар и производственную деятельность субъекта: реальная и потенциальная способность компании, а также имеющиеся у них для этого возможности проектировать, изготавливать и сбывать товары, которые по ценовым и неценовым характеристикам в комплексе более привлекательны для потребителей, чем товары конкурентов [6];
- определения, базирующиеся на конкурентоспособности персонала: конкурентоспособность персонала – комплекс психофизиологических, профессионально-квалификационных, ценностно-мотивационных и стоимостных характеристик трудовых ресурсов, определяющих их успех на конкурентном рынке [7].

Анализируя факторы, влияющие на развитие современных организаций, многие эксперты и практики на первое место по значимости ставят именно характеристику кадрового состава.

По нашему мнению, одной из характерных черт есть зависимость производства от качества рабочей силы, форм ее использования, уровня привлечения к делам управления предприятием. Управление персоналом приобретает все большее значение как фактор повышения конкурентоспособности и успешного, перспективного развития предприятия.

Статистические данные свидетельствуют о том, что причины 90% банкротств предприятий связаны с некомпетентностью персонала, нехваткой опыта, несбалансированностью системы необходимых знаний [5].

Таким образом, *обучение персонала можно расценивать как фактор повышения конкурентоспособности организации, в случае если менеджмент предприятия изначально ставит перед обучением персонала определенные цели, например:*

- повысить осведомленность персонала о стратегических целях компании, заинтересовать в их достижении и подготовить к предстоящей работе;
- повысить уровень профессионализма сотрудников;
- подготовить базу для проведения организационных изменений;
- улучшить производственные показатели[2].

Компании, осуществляющие современную корпоративную образовательную подготовку, лидируют в условиях конкуренции. Они имеют возможность в кратчайшие сроки ответить на любой изменения внешней среды повышением производительности технологического и управленческого труда. Кроме того, в процессе обучения сотрудники компании овладевают новыми методами работы на основе анализа деятельности своего предприятия. Это, в некоторой степени, положительно влияет на конкурентоспособность компании.

#### **Список литературы:**

1. Аксенова О.А, Организация корпоративной системы обучения. Проблемы повышения квалификации кадров и инвестиций в человеческий капитал - СПб.: СПбПУ, 2009 - С. 5..
2. Белоусов В.В. Развитие персонала как фактор повышения конкурентоспособности промышленного предприятия// «Вестник УрО РАН». - Екатеринбург: Изд-во ИЭ УрО РАН, 2006. - С.15..
3. Долинская М.Г., Соловьев И.А. Маркетинг и конкурентоспособность промышленной продукции. – М.: Экономика, 1999.
4. Маракулин М.В. Управление компромиссами как фактор конкурентоспособности компании // Менеджмент в России и за рубежом. – 2003. – № 4.
5. Обучение компании: лишние траты или способ остаться конкурентоспособным? - URL: <http://www.intalev.ua/index.php?id=20467>.
6. Рубин Ю.В., Шустов В.В. Конкуренция: реалии и перспективы. – М.: Знание, 1990.

7. Селютина А. В. Оценка конкурентоспособности персонала. - Справочник кадровика, 2010. №8.

8. Цифры российского рынка консалтинга - URL : [http://www.treko.ru/show\\_article\\_1048](http://www.treko.ru/show_article_1048).

УДК 37.014.5

## ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ РЫНКА УСЛУГ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

**Бразжник Е.**, АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», Одинцово. Россия.  
E-mail: esbrazhnik@gmail.com

**Аннотация:** Рассмотрены состояние, современные проблемы и перспективы развития бизнес-образования в России на основе зарубежной практики.

**Ключевые слова:** бизнес-образование, программы обучения MBA, центры бизнес-обучения.

## PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE MARKET OF SERVICES OF A BUSINESS EDUCATION

**Brazhnik E.**, "Odintsovo Humanities Institute", Odintsovo. Russia. E-mail: esbrazhnik@gmail.com

**Summary:** The condition, modern problems and prospects of development of a business education in Russia on the basis of foreign practice are considered.

**Keywords:** business education, programs of training of MBA, business training centers.

Современный российский рынок бизнес-образования достаточно дифференцирован. Различные организации предоставляют свои программные продукты в виде семинаров, тренингов, курсов, корпоративных программ, программ MBA, ДВА, EMBA и т.д. В начале экономических реформ наиболее востребованными были краткосрочные программы. С конца 90-х годов все большее признание и распространение получают долгосрочные программы переподготовки кадров с присвоением новой профессиональной квалификации, в основном это программы MBA (Master of Business Administration - Мастер делового администрирования). [6]

На основе результатов анкетирования выпускников программ MBA [5] был составлен портрет обучающихся на программах MBA в российских школах бизнеса. 69,7% выпускников бизнес-школ – мужчины. Большинство выпускников программ MBA (55%) получили диплом о высшем образовании в возрасте до 35 лет.

### Доля мужчин и женщин среди выпускников бизнес-школ, %

Мужчины	69,7
Женщины	30,3

### Доля выпускников MBA разных возрастных групп, %

старше 45	9
40-45	14
35-40	22
30-35	30
до 30	25

78% выпускников бизнес-школ решили получать бизнес-образование, работая на позиции менеджера среднего или высшего звена. 18% поступили на МВА, будучи линейными специалистами. Это позволяет предположить, что люди, настроенные на успешную карьеру, начинают планировать ее с самых первых ступеней. И лишь 4% менеджеров, поступивших на программу МВА, являются собственниками бизнеса.

**Позиция в компании на момент начала обучения в бизнес-школе, %**



Половина поступивших на программы МВА сделали это с целью карьерного роста, 45% рассчитывали, что бизнес-образование позволит им успешнее справляться со своими обязанностями на текущей должности, еще 5% посчитали бизнес-образование необходимым для открытия собственного бизнеса.

**Цель получения бизнес-образования, %**



В результате опроса, проведенного Исследовательским центром рекрутингового портала Superjob.ru, выяснилось, что самой известной среди ТОП-менеджеров школой МВА является МИРБИС – ее упомянули 30% респондентов, согласившихся назвать известные им российские школы МВА. На втором месте по известности - Высшая школа экономики (21%), третье место поделили РАНХиГС и Moscow Business School (16%).

Государственное признание программ МВА в 1999 г. означало вхождение России в мировое образовательное пространство МВА, новое качество и новую фазу в развитии российского бизнес-образования. В МВА-сегменте бизнес-образования России в настоящее время действуют около 70 школ, которые предлагают более 100 учебных программ.

Самые известные среди топ-менеджеров российские бизнес-школы, %



За последние семь лет квалификацию «Мастер делового администрирования» получили 4,2 тыс. человек. Продолжают обучение (по экспертным оценкам) 12,5 тыс. человек. Происходит значительное повышение стоимости этих программ при сохранении и росте спроса. Ценовая дифференциация программ позволяет потребителям образовательных услуг выбрать приемлемую для себя программу. Усиление конкурентной борьбы за слушателей в предстоящие пять-шесть лет потребует совершенствования качества программ, использования инновационных методов обучения, внедрения систем мониторинга для комплексного управления деятельностью бизнес-школы.

Перед потенциальными слушателями возникает проблема выбора, что влияет на эффективность обучения. Процесс выбора программы потенциальным потребителем включает два этапа:

- выбор программы обучения МВА, максимально соответствующей ожиданиям слушателей и условиям обучения;
- выбор бизнес-школы, предлагающей программы МВА. [3]

В настоящее время наибольшим спросом пользуются предложения в области бухучета, налогообложения и аудита, управления предприятием, организации продаж, управления персоналом. Вполне закономерно, что активнее всего учатся в тех сферах, где выше конкуренция. Обучают там, где необходимость новых технологий встроена в бизнес-процесс. Поскольку продажи - основной бизнес-процесс, спрос на программы, касающиеся сбыта, всегда высок.

Всегда будет востребовано и обучение в области управления персоналом. Успех предприятия - это результат работы его сотрудников. Задача руководителя построить работу своих подчиненных таким образом, чтобы она была максимально эффективной.

Центры бизнес-обучения сканируют рынок, подстраиваются под изменяющиеся запросы и предлагают все новые и новые продукты. Часто бывает, что потребность очевидна, а спрос еще не сформирован. Этот рынок скоро проснется. На рынке труда непрерывно идут заявки на директоров по маркетингу, а их нет.

Уровень конкуренции на рынке дополнительного образования возрастает, в среднем ежегодно появляется 5 - 10 новых компаний, в основном небольших. Увеличение числа игроков заставляет крупных операторов рынка корректировать ценовую политику, поскольку новые небольшие компании привлекают неискушенных потребителей низкой стоимостью обучения. [4]

В условиях конкуренции участники рынка повышают качество образования, улучшают сервис, вводят различные инновации.

А у клиентов появляется выбор - где пройти обучение, по какой программе. На наш взгляд, рынок находится в фазе бурного роста и еще не достиг стабилизации.

Рост объемов сопровождается расширением преподавательского состава.

Эксперты отмечают также тенденцию перераспределения внутри рынка. Силу набирают крупные, хорошо зарекомендовавшие себя клиентоориентированные компании, предлагающие эксклюзивные программы. Интересны не формат привычного семинара или тренинга, а событие, например, тематическая конференция.

Участники рынка ожидают изменений в отраслевой структуре рынка в сторону увеличения спроса со стороны производственных и сервисных компаний. Потенциальными клиентами центров бизнес-обучения станут развивающиеся отрасли промышленности - приборостроение, машиностроение, добыча природных ресурсов, производство стройматериалов, мясопереработка и производство молочной продукции. Качественные изменения в этих отраслях обуславливают появление потребности в обучении. В сегменте сервисных компаний ожидается рост спроса со стороны авторынка и связанных с ним сервисов, логистики, перевозок, инжиниринга, рекламы, полиграфии, СМИ, активно развивающихся гостиничного, ресторанного и игорного бизнеса. [1]

Появляется тенденция к увеличению спроса на образовательные услуги со стороны физических лиц: люди стремятся быть более независимыми на рынке труда. Это приведет к тому, что за свой счет будут учиться больше.

Все большим спросом будут пользоваться программы в области маркетинга, управления в промышленности, налогового консультирования, будут развиваться коучинг и тренинги личностного роста.

Продолжая тенденцию в далекое будущее, открывается интересная картина:

компания, в которой нет программы обучения сотрудников или карьерного планирования, модели компетенций, точных должностей и даже границы компании весьма размыты и условны. Поскольку бизнес стал живым, меняющимся очень быстро, люди постоянно вовлечены в поток обучающих проектов, слабо связанных друг с другом, зато стопроцентно ориентированных на задачи бизнеса. Работая, люди учатся, учась - работают. [2]

#### **Список литературы:**

1. Аниськина Н.Н. Менеджментов процесса в деловом образовании // Стандарты и качество. М., 2003. № 8.
2. Дружинин А.И., Малышева Л.А. Российские бизнес-школы: проблемы и перспективы // Бизнес-образование. М., 2006. № 1.
3. Калладайн П. Степень MBA: вчера, сегодня, завтра // Бизнес-образование. М., 2005. № 12
4. Лысенко А. Ю. Анализ рынка образовательных услуг как основа разработки востребованных учебных программ // Бизнес-образование, М., 2002. № 2.
5. Тазов Ю., Чернецова В. Диплом MBA: престижная «корочка» или качественно новое понимание бизнеса? - Исследовательский центр портала Superjob.ru -<http://www.superjob.ru/research/articles/110965/diplom-mba-prestizhnaya-korochka-ili-kachestvenno-novoe-ponimanie-biznesa/>
6. Чащарина О.М. Российско-немецкая программа MBA: ожидания и надежды // Научно-практическая конференция «Бизнес-образование в системе непрерывного образования» / Под ред. В.А.Мау, Е.А.Карпухиной, Т.Л.Клячко. – Спб.: Питер, 2005. – 0,5 п.л.

УДК 37.014.5

## ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА МЕНЕДЖЕРОВ

**Сайфутдинова Ю.**, АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», Одинцово. Россия. E-mail: juliette718@yandex.ru

**Аннотация:** Рассмотрены личностно - деятельностные и индивидуально-психологические качества менеджеров. Успешный менеджер должен обладать выдержкой, умением контролировать свои эмоции, то есть быть устойчивым к стрессогенным факторам.

**Ключевые слова:** лично-профессиональные качества менеджеров, стрессоустойчивость, устойчивость к стрессогенным факторам.

## PERSONAL AND PROFESSIONAL AND INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL QUALITIES OF MANAGERS

**Sayfutdinova Yu.**, "Odintsovo Humanitarian Institute", Odintsovo. Russia. E-mail: juliette718@yandex.ru

**Summary:** Personal and professional and individual and psychological qualities of managers are considered. The successful manager has to possess endurance, ability to supervise the emotions to be steady against stressful factors.

**Keywords:** personal and professional qualities of managers, resistance to stress, resistance to stressful factors.

В современном мире профессиональная деятельность многих людей протекает в экстремальных условиях. Эффективность такой деятельности определяется не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и профессионально важными свойствами, в числе которых - стрессоустойчивость.

Поскольку саморегуляция деятельности является необходимым компонентом стрессоустойчивости личности, то целенаправленная психологическая коррекция саморегуляции во время профессиональной деятельности менеджеров должна способствовать развитию их стрессоустойчивости.

В психологии и психофизиологии стрессоустойчивость исследуется как некая совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

Особую актуальность *проблема развития стрессоустойчивости* приобретает в связи с социальной, экономической и практической значимостью обеспечения должного уровня стрессоустойчивости в таком виде деятельности как **менеджмент**.

Качества менеджера - это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывает решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способности, условий деятельности.

Талант менеджера определяется многими психологическими качествами, которые являются профессионально важными. Многогранный характер управленческой деятельности накладывает своеобразный отпечаток и на личностные характеристики менеджера.

*Менеджер - профессионально подготовленный руководитель*. Однако по эффективности своего руководства менеджеры различаются. В 50-е гг. опрос выдающихся менеджеров США, Европы, Японии показал, что они в качестве важнейших факторов успеха в деятельности менеджера выделяют следующие:

- желание и интерес человека заниматься деятельностью менеджера;
- умение работать с людьми, умение общаться, взаимодействовать, убеждать, влиять на людей (коммуникативные качества);
- гибкость, нестандартность, оригинальность мышления, способность находить нетривиальные решения;
- оптимальное сочетание рискованности и ответственности в характере;
- способность предвидеть будущее развитие событий, предвидеть последствия решений, интуиция;
- высокая профессиональная компетентность и специальная управленческая подготовка.

Как видно, первые пять важнейших качеств преуспевающего менеджера представляют собой собственно психологические качества.

Изучение личностных психологических качеств, обуславливающих эффективность руководства, позволило выделить следующие необходимые качества и черты личности:

- доминантность (умение влиять на подчиненных);
- уверенность в себе;
- эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость (умение руководителя контролировать свои эмоциональные проявления, саморегулировать

эмоциональное состояние, осуществлять самоуправление и оптимальную эмоциональную разрядку);

- креативность, способность к творческому решению задач, высокий практический интеллект;

- стремление к достижению целей и предприимчивость, способность пойти на риск (разумный, а не авантюрный, готовность брать на себя ответственность в решении проблем). Для бизнесменов, отличающихся выраженной потребностью в достижении цели, деньги сами по себе редко означают большую ценность, гораздо чаще они важны как показатель успеха;

- ответственность и надежность в выполнении заданий, честность, верность данному обещанию и гарантиям;

- независимость, самостоятельность в принятии решений;

- гибкость поведения в изменяющихся ситуациях;

- общительность, умение общаться, взаимодействовать с людьми.

Профессионально важные качества менеджера - организаторские, интеллектуальные, мотивационно-волевые и предпринимательские - рассматриваются на трех уровнях:

- на уровне задач деятельности менеджера;

- на поведенческом уровне;

- на уровне свойств личности.

Наиболее важным качеством менеджера является устойчивость к стрессу.

**Стрессоустойчивость** - это способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность, поскольку деятельность менеджера протекает в условиях значительных психологических нагрузок.

**Устойчивость к стрессу** - важный фактор сохранения нормальной работоспособности, эффективного взаимодействия с окружающими и внутренней гармонии человека в трудных, стрессовых условиях.

При изучении стрессоустойчивости, прежде всего, необходимо определить это понятие. Следует отметить, что существует множество определений стрессоустойчивости, в которых она определяется как: эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость, устойчивость личности, психофизиологическая устойчивость, моральная устойчивость, морально-психологическая устойчивость, эмоционально-волевая устойчивость. Таким образом, можно говорить о том, до настоящего времени категория стрессоустойчивости не приобрела однозначного

трактования, несмотря на то, что она давно и систематически исследуется в зарубежной и отечественной психологии.

В контексте настоящего исследования наиболее полным представляется определение, данное М. Тышковой. По ее мнению, стрессоустойчивость - это: 1) способность выдерживать интенсивные или необычные стимулы, представляющие собой сигнал опасности и ведущие к изменениям в поведении; 2) способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, возникающее под воздействием стрессоров; 3) способность выдерживать без помех для деятельности высокий уровень активации.

Термин «стрессоустойчивость» в научной литературе охватывает широкий спектр значений. В психофизиологии и психологии стрессоустойчивость исследуется как свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве; ее изучение строится, в основном, на выявлении и дифференциации условий (внешних и внутренних), определении разноуровневых физиологических и собственно психологических факторов при воздействии различных лабораторных или реальных экстремальных (стрессовых) условий, которые свидетельствуют о недостаточном развитии стрессоустойчивости.

В результате выявляются физиологические, психофизиологические, интеллектуальные, волевые, личностные особенности человека, которые описываются как изменения, происходящие в человеке под воздействием какого-то фактора. В этом русле исследуемые характеристики определяются как признаки неустойчивости, а стрессоустойчивость - как компонент саморегуляции, действующий наряду с другими: психофизиологическими, личностными, интеллектуальными, волевыми, эмоциональными.

Нам представляется, что стрессоустойчивость человека не есть компонент саморегуляции, стрессоустойчивость возникает как результат хорошей саморегуляции и изменения различных характеристик человека не являются чем-то отрицательным. Саморегуляция человека, являясь координатором разномодальных свойств и способностей, приводит их в связь, необходимую для успешного функционирования человека в данной ситуации, в данных условиях [3].

Успешный менеджер должен обладать выдержкой, умением контролировать свои эмоции, то есть быть *устойчивым к стрессогенным факторам*. На передний план выходят три аспекта психологической устойчивости: стойкость, стабильность; уравновешенность, соразмерность; сопротивляемость (резистентность) [5].

Анализ психической устойчивости менеджера как фактора его профессиональной деятельности, указывает на актуальность и такого компонента как личностно-профессиональные качества. Как категория динамичная, личностно-профессиональные качества раскрывают этапность овладения менеджером теми или иными знаниями [6].

#### **Список литературы:**

1. Альтшуллер А. А. Стрессоустойчивый менеджер. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
2. Злоказова Т. А. Психологическая саморегуляция как средство оптимизации функционального состояния профессионалов в процессе бизнес-тренингов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2007.
3. Каменюкин А. Г., Ковпак Д. В. Стресс-менеджмент, 3-е изд. - СПб.: Питер, 2012.
4. Качина А. А. Психологическая структура профессионального стресса у менеджеров разного должностного статуса: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2006.
5. Кузнецова А. С. Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 1993.
6. Хуторная М. Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Тамбов, 2007.