САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск седьмой

Санкт-Петербург
2018

УДК 37
ББК 74
У 67

Одобрено на заседании академического совета с участием научных руководителей курсовых проектов магистрантов 2-го курса и диссертаций магистрантов 3-го курса, обучающихся по программе «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» и рекомендовано к печати

Состав научных руководителей:

С. Г. Баронене, А. А. Бахмутский, А. А. Вейхер, Л. С. Илюшин, Н. А. Заиченко, М. А. Малышева, О. Е. Лебедев, А. Михеева, И. А. Писаренко, О. Г. Прикот.

Ответственный за выпуск: *О. В. Ярцева*

Управление образованием : сборник статей. Вып. 7 [Текст] / под
У 67 общей ред. Н. А. Заиченко, С. А. Михеева; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: изд-во «Скифия-принт», 2018. — с. — 70 экз. — ISBN 978-5-98620-325-6 (в обл.).

Сборник включает статьи магистрантов, обучающихся на магистерской программе «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление». Замысел сборника — обеспечение возможности для магистрантов представить в статьях ключевые идеи, которые найдут свою расширительную трактовку в курсовых исследовательских проектах и магистерских диссертациях. Статьи составлены по всем академическим правилам, все тексты прошли соответствующую проверку на антиплагиат и согласованы с научными руководителями магистрантов.

Представленные статьи дают возможность сформировать образ (портрет) магистранта программы «Управление образованием», диапазон их исследовательских интересов, профессиональных амбиций и потенциальных возможностей.

Издание может быть полезно практическим работникам — управленцам в сфере образования, школьным педагогам и преподавателям высшей школы, студентам и магистрантам следующих поколений, всем тем, чьи интересы лежат в области исследований образовательной сферы и как отрасли экономики и как института, обеспечивающего развитие человеческого и социального капитала.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-98620-325-6

© Коллектив авторов, 2018
© Оформление. Изд-во «Скифия-принт», 2018

ПРЕДИСЛОВИЕ

Мы поздравляем себя с седьмым выпуском сборника статей магистрантов программы «Управление образованием»!

Кто писал эти статьи и кто их редактировал, кто верстал сборник и кто его тиражировал — эти люди знают цену каждой странице и каждой строке!

Дорогой читатель! Мы стараемся для вас!

Наша задача проста: мы постепенно оттачиваем тяжелое ремесло исследовательского труда и его нескучного описания.

Хотелось бы быть полезными не только для себя, но и для других.

Мы пытаемся в коротком, но плотном тексте дать информацию о новом знании, полученном магистрантами программы через свои собственные исследования. Эти знания добыты честным исследовательским трудом каждого автора в сопровождении научных руководителей. Надеемся, читатель сможет уловить эту новизну по темам, эмпирическим данным, выводам.

Мы надеемся, что обеспечиваем читателю возможность поразмышлять над проблемами, которые актуализированы в текстах. Иногда самые простые и обычные ситуации становятся явлениями просто от того, что мы рискнули рассмотреть их с иной точки зрения, или глубже, чем всегда, или в сравнении с прошлым в расчете на будущее.

Предлагаемые к прочтению тексты разнообразны по тематике и по замыслу и дают представление о направлениях исследований и проектирования, которыми интересуются магистранты как практики, как исследователи.

Авторы представляют в статьях размышления и утверждения, аналитику и отчеты, смыслы и сомнения по направлениям развития Школы как института и организации, открыты для дискуссий по предложенной тематике — для чего на специальной странице даны их электронные адреса.

Статьи составлены по академическим правилам, все тексты прошли соответствующую проверку на границы «заимствований» и согласованы с научными руководителями магистрантов.

В каждом сборнике есть своя оригинальность. В нашем седьмом выпуске мы предлагаем одну из статей в коллективном соавторстве, выполненную как учебное задание по одной из дисциплин программы, и имеющую прикладное значение для будущих магистрантов программы.

Мы рассчитываем на то, что материалы сборника будут полезны не только тем, кто Школу знает, любит, развивает и управляет ее коллективами, но и тем, кто только собирается обновлять или развивать свои компетенции в области управления образованием и делать блестящую карьеру в том жизненном пространстве человека, через которое проходит вся нация, — в пространстве образования.

Академический руководитель
магистерской программы «Управление образованием»
к. п. н., профессор Н. А. Заиченко
zanat@hse.ru

Информация об авторах — магистрантах 2-го и 3-го курсов магистерской программы «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление»

Магистранты 3-го курса

Андреев Валерий Евгеньевич	Директор, СПб ГБОУ «Колледж Водных ресурсов», *andreeff68@mail.ru*
Богданова Ирина Александровна	Начальник отдела организационно-технологического и методического сопровождения оценочных процедур, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий», *irina.al.bogdanova@gmail.com*
Журкина Ольга Андреевна	Методист по экономике, Информационно-методический центр Василеостровского района Санкт-Петербурга, *olgakameliy@yandex.ru*
Трушова Инна Ивановна	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ ФМЛ № 366 Московского района Санкт-Петербурга, *inna_iv04@mail.ru*
Цареградская Виктория Андреевна	МБОУ СОШ д. Перелучи учитель истории и обществознания в программе «Учитель для России», *marlinklio@mail.ru*
Чепурненко Маргарита Николаевна	Учитель биологии, руководитель методического объединения учителей естественно-научного цикла МОБУ СОШ «Муринский центр образования № 2» Всеволожского района Ленинградской области, *mrgchep@gmail.com*
Шаталова Наталья Владимировна	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Дом творчества «Измайловский» Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, *shatalovanatalia@yandex.ru*

Магистранты 2-го курса

Айвазян Елена Петровна	Методист, ГБУ ИМЦ Красносельского района Санкт-Петербурга, *ayva73@gmail.com*
Амелин Дмитрий Вячеславович	Заместитель директора по УВР, ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН», *divektor@gmail.com*
Анушина Влада Владимировна	Методист ГБУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический центр» Василеостровского района Санкт-Петербурга, *vladamal23@yandex.ru*
Валькова Елизавета Ярославовна	Учитель истории и обществознания, ГБОУ СОШ № 514 Калининского района Санкт-Петербурга, *valkova.elizaveta@gmail.com*

Герапинович Роман Викторович	Заместитель директора, ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН» *roman.gerapinovich@gmail.com*
Демидова Анжелика Тадеушевна	Заместитель директора по воспитательной работе, ГБОУ СОШ № 87 Петроградского района Санкт-Петербурга, *anjelikademidova80@gmail.com*
Ефремова Елена Александровна	Заместитель директора по УВР, ГБОУ школа № 525 с углубленным изучением английского языка Московского района Санкт-Петербурга, *efremova-elena@yandex.ru*
Жабоедов-Господарец Василий Петрович	Учитель обществознания, ЧОУ Санкт-Петербургская гимназия «Альма Матер», *zhabvasek@list.ru*
Зотова Валерия Александровна	Заместитель директора по развитию и инновационной деятельности ГБУ ДО ЦВР ДМ Калининского района Санкт-Петербурга «Академический», *valeria.zotova@gmail.com*
Койвунен Марина Игоревна	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ школы № 500 Пушкинского района Санкт-Петербурга, *marina-koivunen@mail.ru*
Новоселов Иван Александрович	Методист ГБУ ДО ЦВР ДМ Калининского района Санкт-Петербурга «Академический», *ivan.novosyolov@gmail.com*
Нужная Екатерина Владимировна	Специалист УМР в департаменте иностранных языков НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
Рекуненко Светлана Александровна	Заместитель директора по УВР ГБОУ школа № 630, *sa.rekunenko@gmail.com*
Решетников Олег Игоревич	Главный специалист отдела образования администрации Приморского района, Санкт-Петербурга, *reshetnikov_oi@mail.ru*
Решетняк Наталья Игоревна	Заместитель директора по инновационной деятельности, ГБОУ № 509 Красносельского района Санкт-Петербурга, *rech_n_i@mail.ru*
Савельева Елена Александровна	Заместитель директора по УВР, ГБОУ школа № 555 «Белогорье», *workbox1983@mail.ru*
Сафарова Виктория Анатольевна	Заместитель директора ОАНО «ШКОЛА «УНИСОН», *vickysafarova@gmail.com*
Семыгина Елена Васильевна	Заместитель директора по учебной работе ГБОУ СОШ № 200 с углубленным изучением финского языка
Хуторская Ангелика Андреевна	Менеджер олимпиад ЦДО «Эйдос», *servalika@gmail.com*

СОДЕРЖАНИЕ

ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ
В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ» В 2012–2017 ГГ. 8

Айвазян Е. П.
К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ .....

Андреев В. Е.
ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА .....

Анушина В. В.
НОРМАТИВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГАМ ПРИ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ .....

Богданова И. А.
СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ ШКОЛЫ: ПРОБА МЕТОДИКИ .....

Валькова Е. Я.
ГЕОГРАФИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В РОССИИ .....

Герапинович Р. В.
ПРОДЮСИРОВАНИЕ КАК ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....

Демидова А. Т.
ПОДАРОК КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН .....

Ефремова Е. А.
ОТ ЭФФЕКТИВНОСТИ К РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ .....

Жабоедов-Господарец В. П.
РОЛЬ ШКОЛЫ В ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
(ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ) .....

ЖуркинаО. А.
КТО ПРЕПОДАЕТ ЭКОНОМИКУ В ШКОЛАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА? .....

Зотова В. А.
К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО СТАНДАРТА .....

Койвунен М. И.
ТРУДОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ С ПЕДАГОГАМИ: ГРАНИЦЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЙ

Новоселов И. А.
К ВОПРОСУ ОБ УЧЕНИЧЕСКОМ САМОУПРАВЛЕНИИ .....

Нужная Е. В.
ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ АСПЕКТ .....

Рекуненко С. А.
МЕТОД 360 ГРАДУСОВ: КОНТУРЫ ПРИМЕНЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....

Решетников О. И.
ФОРМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН .....

Решетняк Н. И.
СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА .....

Савельева Е. А.
ГЕНДЕРНАЯ СЕГРЕГАЦИЯ НА РЫНКЕ УЧИТЕЛЬСКОГО ТРУДА:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ .....

Сафарова В. А.
ПРАВОВОЙ СТАТУС РОССИЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ .....

Семыгина Е. В.
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ О ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ .....

Сямтомов И. В.
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ
КАК В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА .....

Трушова И. И.
РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА .....

Хуторская А. А.
К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПОЛОГИИ
КЛИЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ .....

Цареградская В. А.
К ВОПРОСУ АНАЛИЗА ВНУТРИРАЙОННОЙ УЧЕБНОЙ МИГРАЦИИ .....

Чепурненко М. Н.
СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ГОРОДА-МИЛЛИОННИКА
(НА ПРИМЕРЕ ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА) .....

Шаталова Н. В.
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ
В МЕЖРАЙОННОМ РАЗРЕЗЕ МЕГАПОЛИСА .....

ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ» В 2012–2017 ГГ.

Данный аналитический обзор подготовлен в рамках дисциплины профессора О. Е. Лебедева «Управление образовательными системами» группой магистрантов 1-го курса Санкт-Петербургского филиала Высшей школы экономики — Айвазян Е. П., Амелиным Д. В., Анушиной В. В., Вальковой Е. Я., Герапиновичем Р. В., Демидовой А. Т., Дроздовой Е. В., Ефремовой Е. А., Жабоедовым-Госпадарцем В. П., Зотовой В. А., Кипятковым М. А., Неупокоевым Б. Б., Новоселовым И. А., Нужной Е. В., Рекуненко С. А., Решетниковым О. И., Решетняк Н. И., Савельевой Е. А., Сафаровой В. А., Семыгиной Е. В., Сямтомовым И. В., Чаплыгиной К. А.

С 2012 г. по 2017 г. в журнале «Вопросы образования» было опубликовано 125 статей по различным проблемам общего образования. Аннотации опубликованных статей составили библиографический указатель, включающий алфавитный перечень ключевых слов (более четырехсот), отражающих содержание современных подходов к изучению процессов, происходящих в сфере общего образования.

Уже сам перечень слов позволяет обратить внимание на явления в системе общего образования, привлекающие внимание исследователей: актуальное чтение, антишкольная культура, воспринимаемая популярность, вторичные эффекты, инстуциональная модернизация, кризис профессионального развития, неформальный учебный план, резильентные школы, цифровые технологии, эффективный контракт, языковая социализация и др. Стоит заметить, что ни одно из перечисленных ключевых слов не вошло в Словник психолого-педагогических терминов, изданный Российской академией образования в 2013 г.

Смысл анализа журнальных статей заключался в том, чтобы выявить предмет исследований в области общего образования и основные результаты решения исследовательских задач. Общей чертой опубликованных материалов является оценка потенциала системы общего образования в условиях меняющегося общества, изучение барьеров, препятствующих развитию этой системы и определение путей реализации ее педагогических и социальных возможностей.

Акцент был сделан на нескольких направлениях развития системы общего образования: использование возможностей системы общего образования для решения задач социализации учащихся; развитие профессионального педагогического сообщества; управление образовательными системами.

Анализ публикаций показывает, что значимым предметом исследования становится влияние социальных сетей на процесс социализации учащихся.

Первые публикации, затрагивающие тему влияния Интернета на социализацию детей и молодежи, в журнале «Вопросы образования» начинают появляться с 2008 года. В данный период словосочетание «социальные сети» используется в основном для обозначения социальной структуры, состоящей из группы узлов, которыми являются социальные объекты (общность, социальная группа, человек, личность, индивид).

С 2012 года социальные сети начинают использоваться в качестве поля для проведения исследования, а с 2014–2015 годов становятся самостоятельным объектом исследования. К данному периоду в большинстве случаев словосочетание «Социальная сеть» имеет значение — платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений.

Исследования показывают, что образующиеся в настоящее время и пользующиеся большой популярностью у молодежи различные сообщества и социальные сети можно рассматривать как некий базис в виртуальной реальности, который при целенаправленном развитии может стать коллективом для заинтересованных участников учебно-воспитательного процесса. Социальная сеть через определенное время может стать средством создания коллектива,в который входят школьники, учителя, психологи, тьюторы, менторы, ученые, родители.

Социальные сети являются средством повышения уровня социального капитала в информационном обществе. Социальный капитал на уровне семьи и местных сообществ является важным фактором повышения образовательного уровня и доступности качественного образования, на мезоуровне социальный капитал улучшает успеваемость и повышает вероятность продолжения обучения в вузах в результате частых контактов родителей с учителями и между собой. Тесные социальные связи семьи обеспечивают доступ к институциональным ресурсам (сообщества выпускников, вовлеченность в академическую среду и пр.), которые могут стать для нее ценным активом.

Интернет и социальная сеть рассматриваются и как **канал информального образования**. Система образования нечувствительна к быстро меняющимся технологиям, использование только традиционных методик и игнорирование новых существенно тормозит процесс модернизации. **Противоречивость позиции самой системы** образования в отношении использования современных электронных технологий проявляется в противоположных позициях — запрещать или использовать (и если использовать, то как?).

Интернет и социальные сети **способствуют включению** сельских школьников **в глобальный мир**, помогают получить представление о мире профессий, повышают вероятность того, что выпускники сельских школ смогут найти вуз, соответствующий их результатам ЕГЭ, соответственно влияют на социальную мобильность. Кроме того, Интернет и социальные сети способствуют более быстрой социализации и адаптации в городе.

Основой для указанных выводов стал анализ следующих публикаций:

1. *Иванюшина В.А., Александров Д.А.* Антишкольная культура и социальные сети школьников // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 233–251.
2. *Титкова В.В., Иванюшина В.А., Александров Д.А.* Популярность школьников и образовательная среда школы // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 145–167.
3. *Докука С.В., Валеева Д.Р.* Статистические модели для анализа динамики социальных сетей в исследованиях образования // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 201–213.

4. *Королева Д.О.* Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205–224.
5. *Поливанова К.Н., Смирнов И.Б.* Что в профиле тебе моем? Данные «ВКонтакте» как инструмент изучения интересов современных подростков // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 134–152.
6. *Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Нисская А.К.* Взросление пятиклассников: 1960-е vs2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185–205.
7. *Поливанова К.Н., Сазонова Е.В., Шакарова М.А.* Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 283–299.
8. *Литвина Д.А., Омельченко Е.Л.* Риторика и повседневность информального образования анархистов // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 133–153.
9. *Абанкина Т.В., Красилова А.Н., Ястребов Г.А.* Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 87–120.

Другой предмет исследования проблем социализации — ее зависимость от ресурсообеспеченности семьи. Данное явление рассматривается в публикациях с различных позиций:

1. Ресурсообеспеченность семей рассматривается как основной фактор, который влияет на учебные результаты школьников.

2. Понятие ресурсы трактуется достаточно широко: это и материальные ресурсы семьи, а также и способности родителей разумно использовать имеющихся у семьи возможности.

3. ЕГЭ рассматривается как попытка устранения неравенства при поступлении в вузы, инструмент нивелирования разницы между ресурсообеспеченностью семей. Отмечается неоправданность ожиданий. На практике подготовка к ЕГЭ потребовала использование дополнительных материальных ресурсов для найма репетиторов, оплаты курсов.

4. В ряде исследований отмечается изменение стратегий подготовки к поступлению у выпускников школ после введения обязательного ЕГЭ. Авторы отмечают, что в сравнении с прежним периодом все меньшее количество выпускников предпочитают курсы при вузах, склоняясь к факультативным занятиям в школах и обращению к репетиторам.

5. Среди положительных моментов введения обязательного ЕГЭ указывается расширение «образовательного веера» при поступлении в вузы. В большей степени этой возможностью воспользовались абитуриенты из семей со средним достатком. Для абитуриентов из семей с достатком выше среднего появившаяся возможность оказалась менее значимой.

6. В ряде публикаций установлено влияние уровня материального достатка семьи на выбор общеобразовательного учреждения. Семьи с высоким достатком предпочитают инновационные учебные заведения, семьи с незначительными доходами останавливают свой выбор на «рядовых» школах.

7. Среди факторов, положительно влияющих на успешность в учебе, указывается на внешкольную занятость в каких-либо кружках, спортивных секциях. Занятия в них ставятся в зависимость от уровня материального достатка семьи.

8. В ряде исследований подчеркивается положительное влияние семейного капитала на учебные успехи детей. Но наряду с этим подчеркивается, что он в незначительной степени влияет на выбор образовательной траектории по окончании школы. Определяющими факторами, по мнению авторов, являются тип образовательного учреждения, индивидуальные особенности учащихся, круг интересов.

Изложенные выводы содержатся в статьях:

1. *Юдкевич М.М., Прахов И.А.* Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза// Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.
2. *Рощина Я. М.* Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257–277.
3. *Андрущак Г.В., Натхов Т.В.* Введение ЕГЭ, стратегии абитуриентов и доступность высшего образования // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 64–87.
4. *Прахов И.А.* Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74–99.
5. *Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С. С.* Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 217–241.

Многие публикации посвящены содержательным проблемам социализации учащихся, в том числе их нравственному и патриотическому воспитанию, формированию гражданской идентичности. Это статьи Голунова С. В. (2012, № 3), Газмана О. С. (2013, № 2), Лебедева О. Е. (2013, № 1), Любимова Л. Л. (2013, № 1), Козырева Ф. Н. (2012, № 3), Сидоркина А. М. (2014, № 2), Павлюткина И. В. (2014, № 3).

Внимание исследователей привлекает все более заметная формализация воспитательной деятельности школы.

Государство, выступая в качестве основного инициатора проведения подобного рода деятельности, навязывает формат, отвечающим его интересам, но нередко не отвечающий требованиям времени.

В рамках меняющихся запросов к системе образования авторы затрагивают проблемы формирования молодых людей, обусловленные требованиями времени. Авторы отмечают недостаточность знаниевого наполнения выпускника школы, а также указывают на необходимость привития навыков самостоятельного принятия решений и способности нести ответственность за сделанный выбор. Однако ставится под сомнение возможность достижения заявленного конечного результата.

В вопросе воспитания патриотизма и формирования гражданской идентичности авторы высказывают беспокойство из-за имеющейся подмены понятий. Нередко под патриотизмом понимается демонстрация любви к родине, но без должного внимания остаются проблемы антикоррупционного воспитания, формирования чувства сопричастности ко всему происходящему в стране. В качестве одного из вариантов воспитания ответственного гражданина предлагается деятельностное воспитание.

Исследователей интересуют вопросы измерения нравственного становления учащихся общеобразовательных учреждений. Описан авторский диагностический комплекс ОНИКС, позволяющий производить стандартизованную количественную оценку способности субъекта к осознанному нравственному суждению. Выявление показателей, по мнению автора, дает возможность оценивать влияние процесса обучения на нравственное становление.

Некоторые исследования рассматривают заявленную проблему в нестандартном ключе, связывая конечные цели образования не с актуальными запросами государства, а с потребностями экономики и социального развития страны. Полярность состоит в том, что для одних исследователей это правильный ориентир, другие интерпретируют это как путь в никуда.

К числу актуальных проблем социализации современного поколения молодежи относится вопрос о «послешкольной судьбе» выпускников школы. Предметом исследования стали образовательные, миграционные и карьерные стратегии

старшеклассников сельских школ. Одним из результатов проведенных исследований стало объяснение механизма влияния социального и культурного окружения на формирование жизненных траекторий выпускников школ.

Потенциал системы общего образования в решении задач социализации в значительной мере определяется сформированностью профессионального педагогического сообщества.

Результаты исследований 2012–2017 гг. показали, что российское профессиональное сообщество не является однородной консолидированной группой, способной разделять общие профессиональные установки и имеющей единое мнение относительно процессов, происходящих в системе образования. Авторы исследований выделяют следующие причины подобного явления:

- исчезновение новаторского педагогического движения, возникшего во второй половине 1980-х гг., неспособность распространения «личностно продуктивных инноваций» на широкий социальный контекст (Сафронов П. А., Сидорова К. Д., 2016, № 3);
- специфика профессиональной деятельности учителей: ценность индивидуальности, высокая конкуренция, борьба за репутацию и статус, и, как следствие, низкий уровень взаимодействия с коллегами (Андреева Т. Е. и др., 2013, № 2; Пинская М. А. и др., 2016, № 2);
- отсутствие времени на профессиональное взаимодействие и обмен знаниями и опытом вследствие увеличения нагрузки и ужесточения формальных требований и контроля (Андреева Т. Е. и др.,2013, № 2; Авраамова Е. М., Логинов Д. М., 2016, № 4);
- социальный контекст и возрастная дифференциация учителей (Пинская М. А., 2016, № 2) .

Отмечается, что традиционные формы профессионального взаимодействия учителей — методические объединения, районные и городские методические центры — утрачивают статус площадок, где происходит обмен знаниями и опытом, обсуждаются проблемы и перспективы развития педагогической практики. Напротив, они все больше становятся рутинными и формализованными и приобретают функцию контроля В большинстве исследований, посвященных проблемам профессионального взаимодействия учителей, отмечается важность обмена знаниями между учителями и его влияние на повышение эффективности школы и качества образования (Андреева Т. Е. и др.,2013, № 2; Володина Г. Е. и др., 2014, № 1; Пинская М. А. и др., 2016, № 2; Рубашкин Д. Д., 2014, № 1).

Одним из исследований, посвященных данному вопросу, стало исследование практики обмена опытом, проведенного в государственных средних общеобразовательных школах г. Санкт-Петербурга в 2011 г. В результате исследования были выявлены два фактора, влияющие на активность учителя в обмене знаниями. Это его внутренняя мотивация и организационная культура школы, поддерживающая знаниевые процессы. Принимая во внимание полученные данные, в качестве управленческого решения авторы предлагают создавать условия для такого обмена знаниями: неформальное посещение уроков коллег, поощрение инициативы и стихийного взаимодействия учителей, творческие мастерские, проектную работу учителей.

Примером развития практики взаимодействия между учителями не только внутри образовательной организации, но и между школами, в том числе зарубежными, является международный образовательный проект «ИКТ-среда обучения. Создаем и используем вместе», реализованный в 2010–2012 гг. Следующей ступенью организации проектной работы учителей и их взаимодействия

может выступать университетско-школьный кластер как инновационная форма профессионального развития учителей и управления качеством образования в школе (Володина Т. Е. и др., 2014, № 1). Среди особенностей проекта «Университетско-школьный кластер», реализуемого Пермским филиалом НИУ ВШЭ, выделяются следующие формы и технологии взаимодействия участников проекта: индивидуальное тьюторское сопровождение учителя; создание единого пространства интерактивного общения участников проекта; совершенствование технологии эффективного дистанционного взаимодействия участников кластера на специально разработанном сайте; создание и наполнение виртуального учебно-методического банка, открытого для использования педагогическим сообществом.

Поиски новых форм профессионального взаимодействия учителей особенно важны в условиях изменений, происходящих в системе образования (переход на новые образовательные стандарты, распространение новых образовательных технологий, перемены в системе итоговой аттестации учащихся и др.). Эти изменения могут дать существенные педагогические и социальные эффекты лишь при достаточно высоком уровне профессиональной активности самих учителей, разделяющих общие ценности.

Предполагается, что одним из основных факторов, определяющих уровень профессиональной активности учителей, является их заработная плата. Считается, что московские учителя относятся к числу наиболее обеспеченных по сравнению с их коллегами из других регионов. Вместе с тем, исследования, результаты которого были опубликованы в 2012 г.(Крухмалева О. В., Гаспаришвили А. Т. Московские учителя и реформа образования, № 4), дало следующие результаты: более половины респондентов (59 %), оценивая уровень своего материального положения, отметили, что им хватает денег на покупку товаров длительного пользования. Однако неудовлетворенных своим материальным положением среди респондентов тоже немало. Доля тех, кому денег хватает только на питание и товары первой необходимости,

составляет 26 %. Лишь незначительная часть опрошенных (5 %) заявила об отсутствии материальных трудностей.

Те учителя, которые более или менее удовлетворены своей зарплатой, могут быть не удовлетворены содержанием и/или условиями своей работы.

Предметом исследования становятся вопросы не только об уровне заработной платы, но и о ее видах («за что платить»). Этому вопросу посвящены две статьи, опубликованные в 2016 г.:

- *Штайнер-Хамси Г.* Учить, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания (пер. с англ. Л. Трониной)// № 2.
- *Клячко Т. Л.* Как платить учителям. Комментарий к статье Гиты Штайнер-Хамси«Учить, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания»// 2016. № 3

Исследование **Штайнер-Хамси** посвящено анализу реформы системы оплаты труда в таких странах, как Киргизия и Монголия.

На примере этих стран автор приходит к мысли о том, что успешность тех или иных образовательных реформ зависит не только от качества и прогрессивности той или иной выстраиваемой образовательной системы или ее элементов, но и от внешних факторов, которые могут помешать даже самым прогрессивным реформам. Приводя пример Монголии, автор показывает, что переход на недельную рабочую нагрузку может быть более предпочтительным, чем сохранение системы поставочной оплаты труда.

У предложенной Штайнер-Хамси системы оплаты труда педагога есть весомый плюс в виде некоторой профессиональной защищенности педагога. Действительно у учителя появляются гарантии заработка и определенного уровня часовой нагрузки. Однако система рабочей нагрузки открывает пространство для разнообразных штрафов и наказаний через контроль деятельности педагогов. Следует отметить, что микро-контроль работы учителей будет существовать при любой системе оплаты труда в том случае если «философия контроля» является основополагающей в государственной политике. Таким образом, идейные наследники советской системы образования не смогут выстроить эффективную систему оплаты труда без изменений всей образовательной системы в сторону меньшего контроля. Непродуманная реформа в свою очередь лишь усугубит положение очередными бюрократическими нормами и усиленным ворчанием недовольных представителей педагогического сообщества.

По сути дела, автор верно подмечает современные проблемы оплаты труда педагога в школах на территории постсоветского пространства. Однако полученное знание он использует не совсем верно, поскольку предложенная им концепция рабочей нагрузки входит в конфликт со сложившимися образовательными традициями постсоветской школы и не предполагает быстрого и качественного результата при общей непродуманности реформ.

Как раз в этом вопросе в полемику с Штайнер-Хамси вступает **Клячко Татьяна Львовна,** которая жестко осуждает как саму практику киргизских реформ, так и критику поставочной системы оплаты труда. Она указывает на то, что выкладки и подсчеты Штайнер-Хамси об эффективности систем оплаты труда далеки от идеальных. В качестве примера автором приводится самостоятельный анализ киргизской образовательной реформы 2011 года. Основными аргументами в защиту классической системы поставочной оплаты труда становится тот факт, что после начала реформы большинство работников средних школ Киргизии не только потеряли в зарплате, но и столкнулись с ухудшением своего социального статуса и положения в обществе, что, по мнению автора, привело к обратному результату: вместо того чтобы привести в школу молодых педагогов, реформа подталкивала их к поискам подработки или уходу из школы. Татьяна Львовна замечает самое главное — базовую порочность не системы оплаты труда, а системы финансирования образования в целом, при которой педагогам приходится брать дополнительную учебную нагрузку для увеличения заработка, чтобы постараться хотя бы добраться до средней зарплаты по региону или стране. Т. Л. Клячко подмечает и плюсы поставочной системы, при которой преподаватель может выбирать желаемую на учебный год нагрузку, будь то полставки, ставка или полторы. Татьяна Львовна ставит два других ключевых вопроса — как поддерживать молодых специалистов в школах и как бороться с перегруженностью отдельных школ.

Третьей в «Киргизской дискуссии» становится **Р. И. Белявина**[1]**.** По ходу своего исследования автор пытается ответить на вопрос, почему провалилась новая система оплаты труда в Киргизии, каковы основные причины и факторы неприятия этой реформы учителями. Автор приходит к выводам о том, что главными участниками любых изменений систем оплаты труда должны являться сами учителя и школы, без их согласия и участия любая спущенная сверху реформа обречена на провал. Она смещает центр внимания со спора о нагрузке на вопрос о двух других компонентах реформы — системы стимулирования и системы надбавок за уровень образования. Анализируя опыт Киргизии, автор приходит к мысли о том, что плохо продуманная реформа, спущенная сверху и ломающая старые порядки, не может достигнуть успеха.

1 *Белявина Р. И.* Почему финансовое стимулирование невыгодно: совершенствование качества преподавания или торпедирование реформ в Кыргызской Республике (пер. с англ. Л. Трониной)// Вопросы образования. 2016. № 2 С. 40–61.

Проблема оплаты труда учителей вообще популярная тема в рамках журнала. В период с 2012 по 2017 год было опубликовано много исследований на эту тему.

Наиболее свежим является исследование **Клячко Т. Л., Токаревой Г. С.** «Заработная плата учителей: ожидания и достигнутые результаты» (2017).

Авторы указывают на то, что большинство учителей, несмотря на рост доли негативных оценок размера их заработной платы, не собираются уходить из профессии. Их приверженность школе не всегда объясняется только любовью к преподаванию, часто причина состоит в узости региональных рынков труда, в том, что найти достойную работу для учителя достаточно сложно. Именно этот фактор делает положение школы в России пока устойчивым, но старение учительского корпуса постепенно, хотя и медленно, подрывает эту устойчивость.

В период с 2012 по 2017 год любое реальное повышение заработной платы неизбежно поглощалось ростом инфляции. Повышение заработной платы было, и хоть и не улучшило реальное положение педагогов (за исключением нескольких регионов), но по крайней мере не позволило учителям окончательно скатиться в бедность и сохранить как заработок, так и приличествующий профессии социальный статус. При этом следует отметить, что в ряде беднейших регионов это проблема так и не была решена и профессия педагога до сих пор считается одной из самых низкооплачиваемых из требующих высшего образования.

Наряду с заработной платой существенным фактором управления профессиональной активностью учителей является оценка их деятельности. Д. Рэвич (2013, № 2) анализирует принцип оценки эффективности педагогов на основе результатов тестов учащихся, вошедший в федеральную образовательную программу США «Гонка за первенство» и вызвавший противостояние мнений профсоюза учителей и административных структур.

Основной критерий новой системы аттестация учителей — динамика роста академических показателей: предполагается, что уровень педагогической результативности отражается в ежегодном повышении результатов тестирования учеников.

Новая система оценки качества работы учителей оценивается как нецелесообразная, так как она не учитывает зависимость результатов тестов от социально-экономического положения и образовательного потенциала учащихся. Педагоги, обучающие детей с ограниченными возможностями, детей, не являющихся носителями английского языка, отстающих детей, скорее всего, не смогут показывать такого прироста академических показателей, как педагоги хорошо финансируемых школ, в которых учатся дети из обеспеченных семей. В результате в невыгодном положении оказываются педагоги, работающие с самым сложным контингентом учащихся, что может привести к отказу учителей от трудных детей.

Омарбекова А. К. (2015, № 2) провела анализ законодательных актов, стандартов и официальных документов, администрирующих образовательный процесс в системе среднего образования Казахстана, с точки зрения задаваемой ими степени самостоятельности образовательных организаций.

Автор делает вывод, что право учителя в выборе методики преподавания зачастую ограничивается требованиями установленных нормативов и учебных стандартов. Показатели академической успеваемости учащихся напрямую отражаются в рейтингах эффективности работы педагогов, которые руководство школы учитывает при распределении часовой нагрузки между работниками. Поэтому казахстанские учителя очень осторожны в выборе методов преподавания и оценивания. Выбирая между новыми и традиционными методиками обучения, они, будучи заинтересованы в сохранении часов преподавания, предпочитают те инструменты, которые надежно обеспечивают достаточные показатели успеваемости учеников.

Среди исследований по проблемам управления образовательными системами, материалы которых были опубликованы в журнале в 2012–2017 гг., привлекают внимание статьи, в которых анализируется реформаторский потенциал руководителей школ.

В статье Ленской Е. А. и Брун А. В. «Готовы ли директора российских школ к работе в трансформационном режиме (2016, № 2) на основании данных международного исследования TALIS-2013, в котором Россия впервые приняла официальное участие, анализируются приоритеты в деятельности директоров школ, их подготовка и возможности профессионального развития. В статье отмечается, что новые образовательные стандарты требуют от директора работы в трансформационном режиме, но лишь немногие готовы к этому. Директора предпочитают «ручное управление» и взаимодействие с отдельными учителями, а не с их группами. Наиболее значимыми препятствиями к осуществлению директорами школ трансформационного лидерства являются авторитаризм и нежелание делиться властью (что можно объяснить страхом потерять возможность управления результатами и показателями, которые рассматриваются как обязательные).

Проведенный аналитический обзор дает основание для вывода о том, что осуществляемая управленческими органами образовательная политика не обеспечивает достаточно полной реализации потенциала системы общего образования.

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Е. П. Айвазян
Научный руководитель — А.Е. Бахмутский

В статье рассматривается позиция органов управления в области оценки качества образования при введении новых образовательных стандартов. Определена проблема в оценке качества образования — различные подходы стейкхолдеров общего образования к интерпретации оценки предметных результатов.

Ключевые слова: основное общее образование,Государственная итоговая аттестация, родители школьников, образовательные программы, социальное напряжение, школьное образование, образовательная политика, качество образования, стратегия,эффективность, учебно-методическое обеспечение, учебный процесс.

Key words:basic general education, Final State certification; students' parents, educational programs; social tension, school education; educational policy; quality of education; strategy; efficiency; methodological support; educational process.

В отечественном образовании при централизованной системе управления возникновение стандартизации вызвано необходимостью сохранения единого образовательного пространства в связи с появлением в 1992 г. типового многообразия учебных заведений и высокой степени их вариативности.

Понятие стандарта определяет единые цели и результат образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования, понятие которого введено в 2004 г., регламентирует содержание образования, включает требования к структуре, условиям и результатам реализации основных образовательных программ. Стандарт присутствует в системе образования и как норматив, и как уровень, который должны достичь учащиеся. Он реализуется через систему требований, критериев, ориентиров, которые находят отражение в нормативных и учебных материалах.

В настоящее время в Российской Федерации функционирует Единая система оценки качества образования (ЕСОКО), которая позволяет контролировать обучение на разных уровнях, и, идентифицируя их, решать проблемы образовательной системы в контексте объектов, школ и регионов. Эта система позволяет получить представление о качестве образования в стране, проанализировать и принять во внимание различные факторы, связанные с успеваемостью. Предполагается, что результаты диагностических процедур школы используют для самодиагностики и выявления существующих проблем, а родители получают информацию о качестве знаний своих детей. В настоящее время система оценки качества школьного образования в России имеет многоуровневую структуру (рис. 1).

ФГОС последнего поколения приобрели смысл общественного договора между личностью, семьей, обществом и государством, основанного на принципе взаимного согласия в формировании и реализации политики в области образования, что подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей).

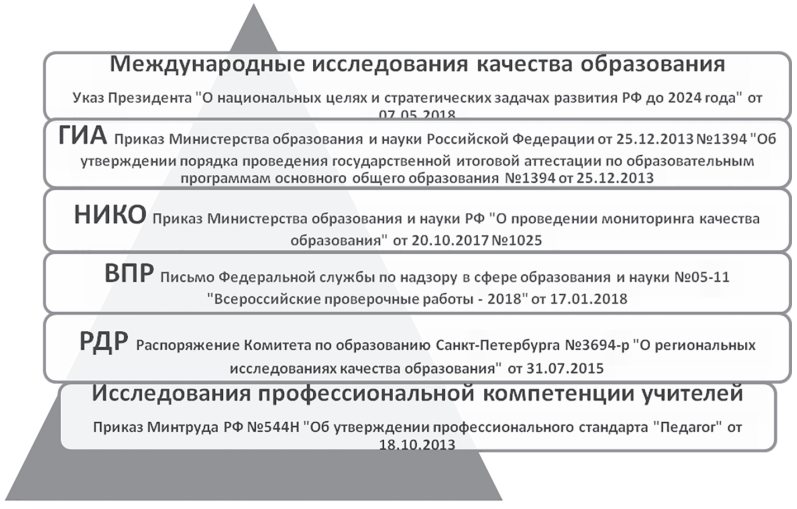


Рис. 1. Система оценки качества школьного образования

С принятием стандартов не только государство может «требовать» от ученика соответствующего образовательного результата. Важно и то, что ученик и его родители вправе требовать от школы и государства выполнения взятых ими на себя обязательств. Школы «должны считаться с их [родителей] ожиданиями относительно образовательных результатов» [2].Ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов и обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом, становятся основными функциями системы оценки качества образования в школе.

Реализация Приоритетного национального проекта «Образование» привела к коренным переменам в практике работы учителей-предметников. Изменились принципы организации и оценки деятельности, стал иным бюджет времени. Несовершенство индикаторов и методик оценки качества образования и работы учителя зачастую оказывает разрушающее воздействие на содержательную сторону образовательного процесса. Бюрократизация учительского труда стала поистине приметой времени. В этих условиях формируются новые потребности: например, запросы на дополнительное образование педагогов. Учителя, сталкиваясь с «кризисом некомпетентности», ищут способы справиться с всевозрастающей нагрузкой. Соответственно новые компетенции востребованы и директорами — им необходимо освоить меры управления, позволяющие мотивировать учителя в новых условиях работы.

Достижение высокого качества школьного образования требует поддержки государства и общества. Формирование результатов образования обеспечивается благодаря преподаванию учебных предметов. При этом интерпретация предметных результатов учителями, администрацией общеобразовательных учреждений, работниками органов управления образованием и самими обучающимися и их родителями должна исходить из общих позиций в понимании того, что именно считать результатом общего образования.

«Родителей и родственников учащихся школ интересует, прежде всего, образование как процесс и результат», другие категории потребителей образования «не интересуют детали и подробности процесса и результата образования. <…>Очевидно, что, рассматривая «качество образования» с точки зрения государства, общества, работодателей, родителей, учащихся, педагогов и т. д., мы каждый раз будем получать разное «качество».Уровень и качество образования конкретных учеников были и остаются основными критериями качества образовательной деятельности школы[1].

С 1990-х годов Россия участвует в международных исследованиях. Учащиеся показывают высокие достижения в исследованиях TIMSS (4-й класс) и PIRLS, занимая первые места в рейтинге разных стран по читательской грамотности, математике и естествознанию. В средней школе ситуация меняется. Если в TIMSS (8-й класс) российские учащиеся, как правило, входят в десятку лучших, то результаты в PISA — ниже среднего по странам ОЭСР[5].

Анализ академических результатов ведется и на государственном уровне. Так, всероссийские проверочные работы, проведенные в 2018 учебном году, выявили признаки необъективности результатов в 2705 школах (в 2017 году — в 3116 школах), причем в 775 школах ВПР прошли необъективно второй год подряд[7].

Возможно, что одна из причин сложившейся в общем образовании ситуации по оценке предметных результатов — противоречия между различными целями, которые ставят перед собой каждая из групп-участниц образовательного процесса. С целью исследования различных подходов к интерпретации предметных результатов в октябре 2018 года будет проведено анкетирование и интервьюирование представителей всех групп стейкхолдеров, по итогам анализа которых возможно будет сделать вывод об эффективности использования результатов оценочных процедур.

Библиографический список

1. *Бахмутский А.Е.* Мониторинг в школе: интерпретация и использование результатов: Научно-методические материалы.СПб.: Изд-во Книжный Дом, 2008.
2. *Лебедев О.Е.* Управление образовательными системами: исследовательский проект. Учебно-методическое пособие. СПб, изд-во ВШЭ, 2016.
3. *Лебедев О.Е.* Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. СПб, изд-во ВШЭ, 2016 Точный адрес: http://window.edu.ru/resource/006/78006/files/management-educational-systems.PDF
4. Приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 г. № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897».
5. «Углубленный анализ результатов России в международных исследованиях качества общего образования для совершенствования содержания, технологий и организационных форм общего образования», НИУ ВШЭ, 2016. URL:http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/F35KC2016.pdf
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 29.12.2017.
7. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс] // URL: http://www.obrnadzor.gov.ru/

ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА

В.Е.Андреев
Научный руководитель — Бахмутский А.Е.

В статье рассматриваются вопросы проведения Государственной итоговой аттестации по программам среднего профессионального образования в форме демонстрационного экзамена. Дан сравнительный анализ демонстрационного экзамена и независимой сертификации с традиционной формой проведения Государственной итоговой аттестации. Рассмотрены риски и преимущества внедрения демонстрационного экзамена.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, демонстрационный экзамен, Государственная итоговая аттестация, независимая оценка квалификации.
Key words: Secondary vocational education, demonstration examination, State final attestation, independent qualification assessment.

Проблемы подготовки и подбора кадров, чьи знания, умения и компетенции, уровень квалификации наиболее точно соответствуют требованиям трудовой деятельности, сохраняют актуальность уже не один десяток лет. В последние годы в нашей стране реализован ряд мер, направленных на обеспечение соответствия качества профессионального образования требованиям развивающегося рынка труда. С этой целью на федеральном и региональном уровнях были приняты документы, нацеленные на решение проблем совершенствования деятельности системы среднего профессионального образования и отражающие основные направления государственной политики в сфере среднего профессионального образования. К числу этих документов в первую очередь относятся: Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ[1]; Комплекс мер, направленных на развитие системы СПО на 2015–2020 гг.; приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий» [2], майские указы Президента РФ и многие другие.

Министерством труда и социального развития РФ для реализации стратегических направлений развития системы СПО, обеспечения соответствия квалификации выпускников требованиям современной экономики,консолидации ресурсов бизнеса, государства и сферы образования в этом направлении был сформирован список 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования[3]. Для данных профессий Министерством образования и науки РФ совместно с Федеральными учебно-методическими объединениямиразработаны новые Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования по профессиям и специальностям ТОП-50 [4]. Одним из ключевых изменений новых стандартов является проведение государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена. И сегодня во всех регионах России и на всех уровнях, от органов управления образованием до педагогических работников СПО, педагогическая общественность широко обсуждает проблемы и вопросы, встающие перед профессиональными образовательными организациями,связанные с особенностями внедрения такой формы экзамена.

В настоящее время для проведения итоговой аттестации возможно применение трех различных методик. Во-первых, для образовательных стандартов третьего поколения действует традиционная методика проведения Государственной итоговой аттестации (ГИА). В соответствии с ней для выпускников программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих — это защитавыпускнойквалификационнойработы, а для выпускников по программам специалистов среднего звена — подготовкаи защита выпускной квалификационной работы. ГИА проводится с учетом содержания одного или нескольких модулей. Материально-техническая база проведения ГИА должна соответствовать требованиям ФГОС. Членами экзаменационной комиссии по ГИА являются педагогические работники, имеющие первую или высшую квалификационную категорию, а также представители социальных партнеров — работодателей. Выпускникам, успешно прошедшим ГИА, выдается диплом о среднем профессиональном образовании.

Во-вторых, с появлением в Российской Федерации профессиональных стандартов появился и новый вид аттестации «Независимая оценка квалификаций». Она осуществляется в соответствии с Федеральным законом РФ от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О Независимой оценке квалификаций»[5]. По модели независимой оценки квалификации, целью оценки является подтверждение соответствия квалификации проходящего аттестацию положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, установленным Федеральными законами и иными нормативными актами Российской Федерации.

Третья возможная форма проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена была внесена в новые ФГОС СПО ТОП-50. Демонстрационный экзамен (*далее ДЭ*) — это форма выпускной практической квалификационной работы по профессии/специальности, в ходе которой выпускник выполняет определенные трудовые действия, демонстрируя владение компетенциями в рамках одного или нескольких видов профессиональной деятельности. Особенностью ДЭ является выполнение трудовых действий по принципу «здесь и сейчас» в присутствии квалифицированных специалистов — носителей профессии или специальности.

Таким образом, на сегодняшний день существуют три модели проведения итоговой аттестации по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

Если сравнитьэти три варианта проведения итоговой аттестации, то можно понять, почему сегодня так много критики со стороны педагогического сообщества раздается в адрес предлагаемых изменений. Проведение итоговой аттестации по традиционному методу существенно упрощает работу для образовательных организаций.В этом случае не требуется большого количества согласований, оценочные материалы разрабатываются каждой образовательной организации самостоятельно и согласуются с работодателями. В состав экзаменационной комиссии приглашаются штатные сотрудники колледжей и представителисектора реальной экономики.

Использование модели WorldSkills предполагает применение практико-ориентированных заданий существенно более высокого уровня понимания самим экспертом проверяемого умения студента в сравнении с оцениванием результатов выполненных заданий традиционной ГИА. Во многих случаях WorldSkills-задания ориентированы на 5-й уровень квалификации по национальной рамке

квалификаций РФ, а ФГОС СПО предъявляет требования к выпускнику в основном на 3-м квалификационном уровне. Плюсом методики проведения ДЭ в формате WorldSkills является то, что оценивается не только результат, но и процесс выполнения задания.Еще одним существенным плюсом данной методики является возможность получения сертификата WorldSkills, при условии набора необходимого количества баллов обучающимся.

Модель независимой оценки квалификации направлена на определение соответствия уровня квалификации требованиям профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты по своему содержанию существенно шире ФГОС и предъявляют требования к работнику, имеющему определенный опыт. Использование данной методики также позволяет одновременно с проведением итоговой аттестации выдать документ о прохождении независимой оценки квалификации.

Сравнительный анализ приведенных методик позволяет сделать следующий вывод: традиционная форма ГИА проводится на соответствие Федеральным государственным образовательным стандартами предъявляет требования к минимуму знаний и умений, практического опыта и профессиональных компетенций, выпускника, тогда как и методика чемпионата WorldSkills, и методика Независимой оценки квалификации предъявляет требования в полном объеме к квалификации молодого профессионала и квалификации работника, которые существенно выше минимальных требований образовательных стандартов.

Теперь рассмотрим потенциальные барьеры массового внедрения ДЭ как формы проведения ГИА. Мы будем рассматривать модель проведения ГИА, основанную на формате, апробированном чемпионатами WorldSkills, так как на сегодняшний день она является приоритетной.

Первый барьер связан с требованиями к условиям проведения демонстрационного экзамена. На сегодняшний момент по регламенту WorldSkills задания выполняются на специальной сертифицированной площадке, все оборудование которой в точности должно соответствовать утвержденному перечню. На практике далеко не у всех образовательных организаций имеющаяся материально-техническая база соответствует этому перечню. И если в крупных промышленных городах образовательные организации могут решить этот вопрос за счет более высокого финансирования и спонсорской помощи крупных организаций — социальных партнеров, то на периферии данный вопрос стоит очень остро.

Второй барьер — требование к составу экзаменационной комиссии. В соответствии с методикой WorldSkills демонстрационный экзамен могут принимать только сертифицированные специалисты.Таких специалистов на сегодняшний день явно недостаточно и обучение их в масштабах всей страны требует времени и больших финансовых затрат, тем более что ГИА происходит во всех образовательных организациях России одновременно и одновременно же требуется большое количество специалистов по демонстрационному экзамену.

Третий серьезный барьер связан со сроками проведения демонстрационного экзамена. Если ГИА проводится традиционно в течение одного учебного дня для одной выпускной группы, то по методике WorldSkills каждый обучающийся должен выполнять работу в течение нескольких дней. При условии, что во многих образовательных организациях одновременно выпускается большое количество студентов по однопрофильным профессиям и специальностям, а сроки ГИА определены в Федеральных государственных образовательных стандартах, есть серьезный риск не уложиться.

Говоря о преимуществах демонстрационного экзамена как формы проведения ГИА, обратим внимание на то, что практически все педагогические работники согласны, что такая форма итоговой аттестации несет в себе целый ряд преимуществ перед традиционной ГИА.В первую очередь это более широкий охват компетенций по сравнению с требованиями к минимальным профессиональным компетенциям Федеральных государственных образовательных стандартов. Изначально движение WorldSkills было направлено на выявление лучших молодых профессионалов и соответственно все задания для проведения чемпионатов разрабатываются с повышенными требованиями к уровню квалификации. Кроме того, для формирования заданий движение WorldSkills использует базу оценочных материалов мирового масштаба, сформированную за годы существования чемпионатов. И конечно, серьезным преимуществом данной методики является возможность получения выпускником учреждения среднего профессионального образования вместе с дипломом сертификата WorldSkills с занесением в международную базу CIS, что, безусловно, раскрывает перед ними новые возможности для профессионального развития.

Сегодня, когда усиление процессов стандартизации в образовании неизбежно влечет за собой усиление контроля исполнения Федеральных государственных образовательных стандартов и процедур их применения, для органов управления образованием становится очевидным, что традиционные формы и методы государственного контроля качества образования нуждаются в совершенствовании с учетом современных реалий развития системыпрофессионального образования.С этой точки зрения внедрение демонстрационного экзамена как формы проведения Государственной итоговой аттестациибудет способствовать развитию российской системы профессионального образования в соответствии с современными экономическими требованиями к работникам.

Библиографический список

1. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ. URL: https://минобрнауки.рф/board/319/file/2293/13.06.17-стратегия.pdf (02.10.2018).
2. Приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий»/ URL: https://rkadr.miccedu.ru/ (02.10.2018).
3. Список 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий. URL: http://docs.cntd.ru/document/420313766 (02.10.2018).
4. Перечень Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования по профессиям и специальностям ТОП-50. URL: http://reestrspo.ru/poop-list (02.10.2018).
5. Федеральный Закон РФ от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О Независимой оценке квалификаций. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/ (02.10.2018).
6. Реформа среднего профессионального образования (отечественный и зарубежный опыт) // Бюллетень о сфере образования. 2017. № 11. С. 5–26.

НОРМАТИВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГАМ ПРИ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ

В.В. Анушина
Научный руководитель — А.А. Вейхер

В статье рассмотрены три основных нормативных документа, регламентирующих работу педагога с позиции улучшения качества образовательных результатов школьников. Умения работы с информацией в этом случае выступает основным требованием к компетенциям педагога.

Ключевые слова: педагог, информация, работа с информацией, компетентность, ФГОС ВПО, ФГОС ООО, Профессиональный стандарт педагога.

Key words:teacher,information, work with information, FSES GO, FSES HO, professional teacher standard.

Сегодня работодатель поставлен в ситуацию, когда он вынужден искать работника, который сможет полноценно обеспечивать качественное образование у школьников [8]. Однако международные исследования PISA и PIRLSпоказывают, что школьники не умеют применять освоенную информацию в практической деятельности, затрудняются анализировать и создавать новый продукт на основе полученного материала. Эта проблема неумения работы с информацией отражается на результатах образования, поскольку познавательная деятельность полностью основана на осмыслении, анализе, структурировании, преобразовании и т. д. [6,7].

Практика сравнения результатов умений педагога и школьника показывает, что тот учитель, который сам может эффективно использовать информацию для решения практических или иных задач, может научить этому школьников [4]. Поэтому работодатель заинтересован принять на работу тех педагогов, которые компетентны в работе с информацией. Но на сегодняшний день отсутствует официальные диагностические материалы этих компетенций педагогов.

Исходя из этого, мы рассмотрим базовые документы, которые регламентируют деятельность педагога, и попробуем выделить критерии компетентности педагога в работе с информацией, которые сможет использовать руководитель.

Сегодня требования к компетенциямпедагога складываются из трех основных нормативных документов: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «бакалавр») — далее ФГОС ВПО, Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфередошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего) (воспитатель, учитель)» — далее Профстандарт и Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования — далее ФГОС ООО [1,2,3].Рассмотрение этих основных нормативных документов с точки зрения компетенций работы с информацией даст наиболее полное понятие того, какими метапредметными умениями должен обладать педагог. Данная информация будет основной в дальнейшей работе при выявлении дефицитов педагогов при работе с информацией.

ФГОС ВПО является перечнем требований, обязательных для результата освоения программы подготовки педагога, или тем, что должен знать и уметь педагог после обучения. Это совокупность общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата по указанному выше направлению подготовки. Профессиональные компетенции здесь не рассматриваются, так как они не связаны не с умением работать с информацией, а с педагогической областью.

С позиции интересующего нас аспекта работы с информацией, из текста документа видно, что выпускник должен обладать способностью к эффективному восприятию информации, ее обобщению и классификации. Немаловажное значение имеет знание основных методов, средств и способов получения информации, ее сохранения, трансформации и освоение новых технологий для работы с информацией.

Профессиональный стандарт педагога (принят Приказом № 544нот 18 октября 2013 года Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации) — нормативный документ, показывающий требования к трудовым функциям учителя при работе со школьниками, или как должен работать педагог? В тексте документанет конкретных требований того, какие компетенции необходимы педагогу при работе с информацией. Но предполагается, что при реализации общепедагогической функции педагог должен уметь формировать универсальные учебные действия (далее УУД)[2]. УУД подразделяются на личностные, предметные и метапредметные. К метапредметным относятся познавательные учебные действия, которые напрямую связаны с работой с информацией.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 года, последние изменения 29 июня 2017 года) — нормативный документ, представляющий требования к результатам освоения основных образовательных программ школьниками, то есть это результат работы педагога. Он довольно точно определяет умения школьников, которые должен сформировать педагог.

В познавательной деятельности наиболее важны следующие умения:

- осуществлять поиск информации в соответствии с учебным заданием;
- извлекать информация в соответствии с целью;
- определять значение и смысл термина;
- оптимизировать информацию;
- структурировать информацию и составлять план;
- устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждения, выводы, доказательства;
- анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать информацию;
- переводить информацию в разные формы предъявления;
- формулировать вопросы и ответы, однозначно адекватные друг другу;
- создавать «информационную конструкцию», восстанавливать ее;
- создавать самостоятельно способы решения практикоориентированного задания;
- создавать творческий продукт;
- предъявлять информацию в различных языковых формах (устно, письменно).

Сравнивая три документа, на основании которых работодатель может предъявить требования к компетенциям педагога при работе с информацией, можно сделать следующие выводы:

1. Данные компетенции познавательной деятельности признаны важными для профессиональной деятельности уже на уровне обучения будущих педагогов.
2. Требования ФГОС ОО к компетенциям педагогов при работе с информацией являются наиболее конкретными и полными, чем в Профстандарте и ФГОС ВПО, поскольку именно ФГОС ООО определяет практические результаты работы педагога.
3. Анализ умений работы с информацией позволяет обобщить их и в целом говорить об информационно-интеллектуальной компетентности (ИИК)[5].

В открытом доступе нам не удалось выделить конструктивного апробированного инструментария для диагностики информационно-интеллектуальной компетентности педагогов. Возможно, при приеме на работу нового сотрудника, работодатель может использовать в качестве показателей образовательные результаты школьников из ФГОС ООО. Применительно к познавательной деятельности, одним из критериев выступает ИИК, а показателем — перечень познавательных умений [4].

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») с изменениями от 31 мая 2011 г. (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46)
2. Профессиональный стандарт педагога. Принят Приказом № 544н от 18 октября 2013 года Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: последние изменения 29 июня 2017 года (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 года).
4. *Сапон С.А.* Формирование информационно-интеллектуальных умений школьников в процессе работы с учебным текстом: автореф. дис. канд. пед. наук / С.А. Сапон. Великий Новгород,2013.
5. *Матвеева Т.Е.* Формирование информационно-интеллектуальной компетентности школьников посредством развивающей системы учебных заданий: автореферат диссертации. Великий Новгород, 2012.
6. Уроки PISA-2006: домашнее задание на завтра // Вестник международных организаций, 2008. № 1 (16). С. 4–11
7. *Каспаржак А. Г., Митрофанов К. Г., Поливанов К. Н.* Новые требования к содержанию и методике в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA 2000. М.: «Университетская книга», 2005.
8. *Воровщиков С. Г. Новожилова М.М.* Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы. М.: 2007.

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ ШКОЛЫ: ПРОБА МЕТОДИКИ

И. А. Богданова
Научный руководитель — Н. А. Заиченко

С помощью сетевого анализа данных рассматривается социальный капитал школы с целью выявить сильные и слабые места учреждения. Определяются ключевые акторы взаимодействия и позициимолодых педагогов в социальной сети школы. Исследование проводилось с использованием методологии, известной как SNA–методология (SNA — SocialNetworkAnalysis — Анализ социальных сетей). В качестве основного информационного инструмента использовалась программа ORA.

Ключевые слова: наставничество, социальный капитал, социальный капитал школы, сетевой анализ данных.
Key words: education, junior teachers, mentoring, social capital, social network analysis.

Понятие социального капитала введено в научный оборот французским социологом Пьером Бурдье(PierreBourdieu; 1930–2002). По Бурдье, социальный капитал представляет собой совокупность реальных или потенциальных ресурсов, связанных с обладанием устойчивой сетью (durablenetworks) отношений взаимного знакомства и признания — иными словами, с членством в группе [2]. Первоначально социальный капитал воспринимался как характеристика индивида, но впоследствии это понятие стало употребляться и как характеристика некоторой группы людей и даже общества в целом [9]. Социальный капитал организации понимается как совокупность социальных капиталов ее членов [4]. Объем социального капитала, которым располагает тот или иной член коллектива, зависит от размера сети связей, которые он может эффективно мобилизовать для решения каких-либо задач [2].

Мы применяем структурный подход к изучению социального капитала[5], отправной точкой которого является изучение характеристик социальной сети — схемы взаимодействия участников группы между собой. Положение в социальной сети определяет ключевых акторов взаимодействия этой сети, а позиция каждого конкретного ее члена позволяет понять, какую роль играет каждый участник в данном коллективе и сделать выводы о его сильных и слабых местах [3].

На одной из школ Санкт-Петербурга мы делаем апробацию методики «Социометрия» Дж. Морено [8] в целях получения среза внутригрупповых отношений в педагогическом коллективе.

Полученная информация может применяться руководителем, например, для переструктурирования групп, повышения их сплоченности и эффективности деятельности. Задача данной статьи — показать возможности практического применения методики для анализа отношений в педагогическом коллективе.

В целях измерения социального капитала коллектив школы был разделен на три условных группы: административный состав, педагоги, молодые специалисты. Группа «административный состав» в данном случае понимаются

в широком смысле: директор, заместители директора, педагог-психолог и социальный педагог. Группа молодых педагогов была выделена для того, чтобы впоследствии можно было измерить социальный капитал потенциальных наставников молодых педагогов или выбрать из подгруппы «педагоги» тех, кто обладает наибольшим социальным капиталом,для выделения их в отдельную группу потенциальных наставников.

Для построения сети коммуникации респондентам было предложено ответить на три вопроса:

1.«К кому из коллег вы обратитесь за профессиональным советом?»

2.«С кем из коллег вы бы хотели поработать над общей задачей?»

3.«С кем из коллег вам было бы приятно пообщаться в нерабочее время?»

Эти вопросы были выбраны на основе выявленных ключевых характеристик наставничества при опросе молодых специалистов г. Санкт-Петербурга [1]. При ответе на каждый вопрос допускался множественный выбор, после чего в программе ORA [6] были построены социограммы коллектива (рис. 1).

Для характеристики социального капитала мы будем использовать меры центральности: они показывают, кто является наиболее активным узлом в сети и измеряется количеством связей с другими узлами в сети [10].

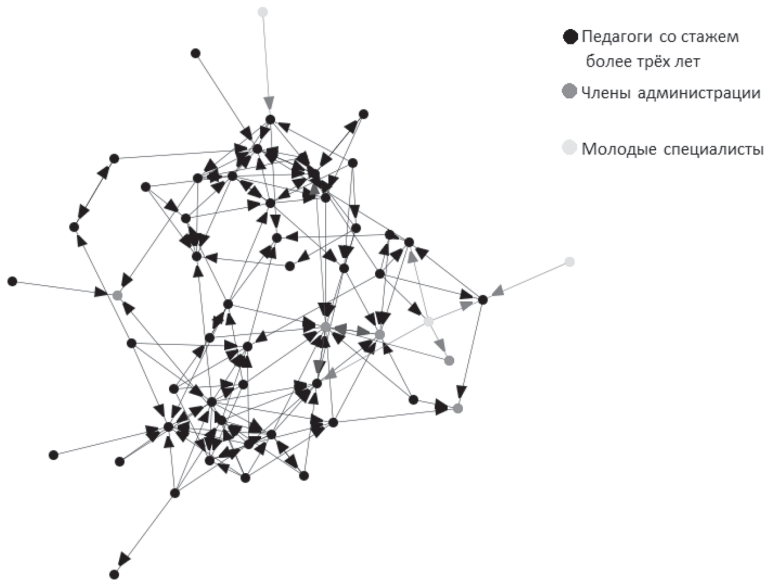


Рис. 1. Социограмма к вопросу 1

Первый показатель (рис. 2) — *in-degree centrality* — характеризует престиж данного участника цепи, в данной социограмме это персона, к которой члены коллектива предпочитают чаще всего обращаться за профессиональным советом.

По данному показателю лидером сети (рис. 2) является некая персона из административной группы, а самая высокая позиция молодого специалиста в данном рейтинге ниже средней 34 из 52. Можно сделать практически однозначный вывод о том, что к молодым специалистам в данном коллективе редко обращаются за профессиональными советами, а к членам административной группы — часто, что может свидетельствовать о том, что в данных вопросах большую ценность для педагогов имеет опыт и статус, нежели владение передовыми технологиями и свежий взгляд.

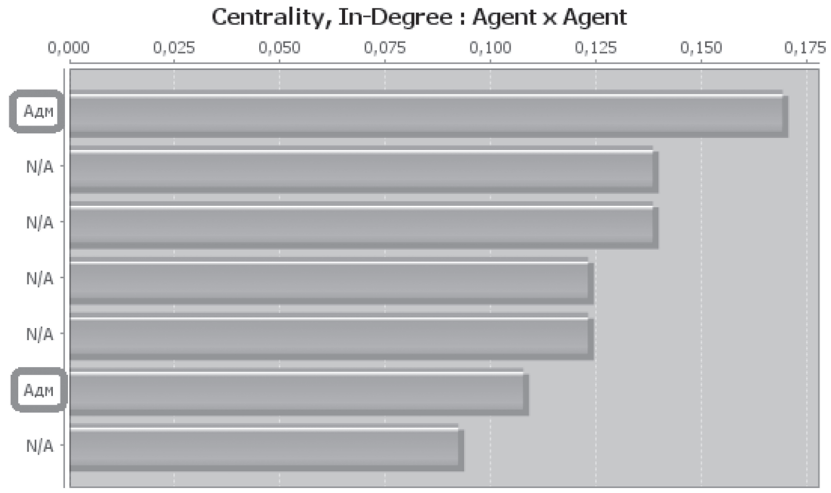


Рис. 2. Рейтинг престижа в сети

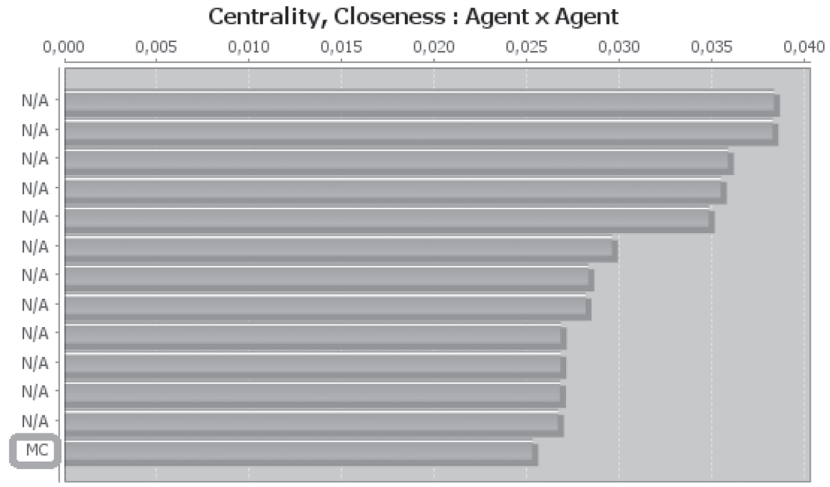


Рис. 3. Рейтинг эффективности в сети

Второй показатель (рис. 3) *closeness centrality* (центральность по близости) выражает, насколько близко узел расположен к остальным узлам сети. По мнению Л. Фримана [7],это мера эффективности, так как узел, который является наиболее близким к остальным узлам графа, лучше всех воспринимает новую информацию. По данному показателю молодые специалисты опережают администрацию, самая высокая позиция молодого специалиста в рейтинге — 13 из 52 возможных, в то время как для администрации этот показатель составляет 34. Ключевую роль в передаче информации в этом коллективе играют другие участники коллектива — педагоги школы, не являющиеся молодыми специалистами. Это может свидетельствовать об информационной оторванности администрации школы от коллектива, в случае же с молодыми учителями такой показатель вполне естественен в силу недолгого пребывания в школе.

Третий показатель (рис. 4)центральность по посредничеству —*betweenness centrality* — является наиболее подходящей мерой для определения степени способности индивида контролировать взаимодействие людей в своем социальном окружении [10].

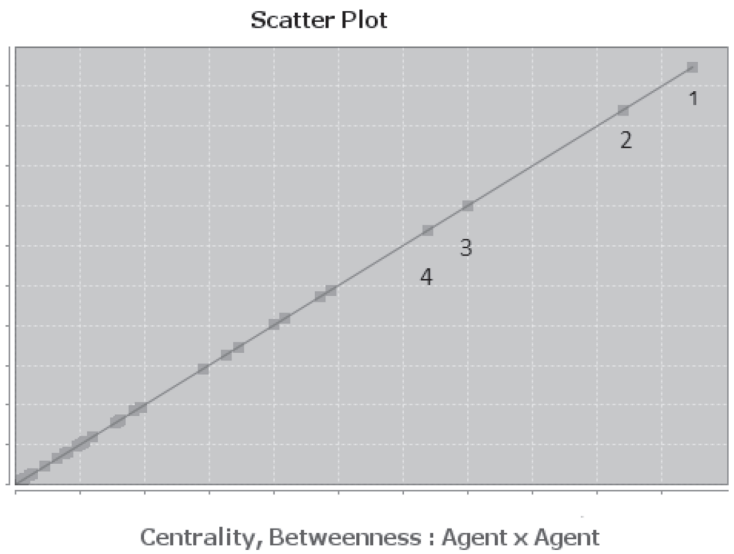


Рис. 4. Рейтинг контроля взаимодействия в сети

В данном рейтинге лидирующую позицию занимает администрация (номер 1), самое высокое место у молодого специалиста — 29 из 52 возможных. Кроме того, существует всего четыре ключевых актора сети (номера 1–4) с высоким данным показателем, остальные характеризуются более низким показателем центральности по посредничеству. Эта неоднородность может свидетельствовать о неустойчивости коллектива, так как при удалении нескольких членов сети с высокими показателями разные части коллектива могут перестать эффективно взаимодействовать.

Данная методика позволяет выделить сильные и слабые места образовательного учреждения, охарактеризовать его особенности для принятия действенных управленческих решений. Мы можем сказать, что сильными сторонами данной школы является престиж администрации, умение администрации контролировать взаимодействие в своем коллективе, к слабым сторонам же можно отнести неустойчивость коллектива и слабое включение молодых специалистов в социальный капитал школы.

Данная методика будет очень полезна для руководителей образовательной организации для увеличения эффективности наставничества в школе, а также для организации групповых взаимодействий в коллективе.

Библиографический список

1. *Богданова И*. Институт наставничества как инструмент адаптации молодых учителей. Курсовая работа.2017.
2. *Бурдье П*. Формы капитала. Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74.
3. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3.С. 121–139.
4. *Радаев В.В*. Новый институциональный подход и деформализация правил в российской экономике. Экономическая социология. Новые подходы к институциональному и сетевому анализу. М., 2002. С. 157–208.
5. *Татарко А.Н., Лебедева Н.М*. Социальный капитал: теория и психологические исследования. Монография. М.: РУДН, 2009. С. 22–29.
6. COPYRIGHT © 2001-2018 Kathleen M. Carley — Center for Computational Analysis of Social and Organizational Systems (CASOS), Institute for Software Research International (ISRI), School of Computer Science, Carnegie Mellon University, 5000 Forbes Avenue — Pittsburgh, PA 15213-3890 — ALL RIGHTS RESERVED. http://www.casos.cs.cmu.edu/projects/ora/
7. *Freeman L. C.* Centrality in social networks conceptual clarification //Social networks. 1978. Т. 1. № 3. С. 215–239.
8. *Moreno J. L*. Sociometry in relation to other social sciences //Sociometry. 1937. Т. 1. № 1/2.С. 206–219.
9. *Putnam R. D*. The political attitudes of senior civil servants in Western Europe: A preliminary report //British Journal of Political Science.1973.Т. 3. № 3. С. 257–290.
10. *Wasserman S., Faust K*. Social network analysis: Methods and applications. Cambridge university press, 1994. Т. 8.

ГЕОГРАФИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В РОССИИ

Е. Я. Валькова
Научный руководитель — Е.В. Пискунова

В статье рассмотрены региональные программы закрепления молодого учителя в школе, проведен анализ статистических данных всероссийского исследования «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации». Выделены регионы, в которых есть программы адаптации молодого учителя. Представлен обзор наиболее интересных региональных программ по закреплению молодого учителя в школе.

Ключевые слова: адаптация, молодые педагоги, директора, образование, школа, регионы, программы, программы адаптации, закрепление.
Key words: adaptation, young teachers, directors, education, school, regions, programs, adaptation programs, consolidation.

На сегодняшний день система школьного образования Российской Федерации не испытывает количественной нехватки преподавателей. Согласно экспертному докладу НИУ ВШЭ, количество молодых специалистов по всем отраслям социальной сферы с 2015 года увеличилось, а педагогические направления подготовки вновь стали популярными у абитуриентов [8]. Более того, сегодняшние выпускники идут работать в школы, а задача привлечения молодых кадров успешно решается, однако здесь возникает другая проблема — проблема удержания и закрепления[2] молодых преподавателей в школе. За последние пять лет доля учителей со стажем до двух лет немного увеличилась, а со стажем от 2 до 5 лет — сократилась [8].

Исследование процесса развития и адаптации начинающих учителей активно ведется как зарубежными, так и российскими учеными (П. А. Жегин, Е. В. Пискунова, Е. Л. Болотова, Т. В. Лучкина, Е. Г. Черникова) [5,6, 2, 9,14]. Среди зарубежных исследователей можно особенно отметить передовой опыт Северной Европы (группа исследователей университетов Евле и Йювяскюля) [15, 16, 17].

Анализ проведенных исследований позволяет выделить следующие противоречия: в большинстве субъектов нет общерегиональных программ адаптации молодого педагога. Работа с молодыми учителями в регионах рассматривается как инициатива, чаще всего это становится проблемой директора школы, который должен организовывать адаптационные мероприятия для педагогов-новичков. Подобная ситуация может негативно повлиять на отбор педагогических кадров. По данным проведенного НИУ ВШЭ исследования 38 % руководителей образовательных организаций в России заявили, что вообще не испытывают потребность в молодых учителях. В Москве таких ответов было еще больше — 50 % [8].

[2] Под закреплением понимается целевая деятельность управляющих структур, направленная на создание условий, обеспечивающих удержание специалиста в статусе педагога в штате образовательной организации, целенаправленный процесс, который организуется извне и после того, как он заканчивается, закрепляемый способен выполнять полноценно свои функции и не желает покинуть свое место работы. Процесс адаптации будет необходимой частью процесса закрепления.

Попытки сравнительного исследования адаптации молодых педагогов в различных регионах России проводилась в рамках проекта Минобрнауки РФ «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации» [13]. Результаты опросов директоров школ, молодых учителей и чиновников в различных регионах России являются ведущим источником для настоящей статьи [13].

По результатам опроса директоров школ, наиболее часто предпринимаемыми действиями по работе с молодыми педагогами являются: обсуждение с начинающими учителями возможности профессионального и карьерного развития; финансовая поддержка инициативы, проектов молодых педагогов; стимулирование участия молодого педагога в профессиональных конкурсах; поручение молодому педагогу дела или мероприятия; содержательная поддержка инициативы и проектов молодых педагогов, регулярное обсуждение их реализации. То есть формы, которые не требуют от директоров больших временных затрат, но при этом могут выдать полезный для школы продукт — победа в конкурсе, проведенное мероприятие, проект. И наоборот, наиболее затратные по времени и «непродуктивные» формы — обсуждение результатов участия молодого педагога на семинарах, конференциях; организация рефлексии деятельности молодого педагога; оформление договорных отношений с молодым педагогом по реализации тех или иных задач с прописыванием реальной ответственности; стимулирование участия молодого педагога в профессиональных сообществах используются директорами школ редко.

В ходе сравнения ответов трех групп респондентов можно увидеть разногласия между ожиданиями директоров, сотрудников органов власти и мнением молодых учителей по вопросу их включенности в осуществление изменений. В отличие директоров школ и молодых учителей, представители чиновничества ожидают от начинающих педагогов обновления в системе образования, получения нового качества образовательных результатов и введение новой системы оценивания результатов образования. По мнению 72 % директоров, принявших участие в опросе, сокращение нагрузки начинающего педагога и уменьшение требований к нему является неэффективной формой работы.

Существующие формы и реализуемое содержание профессионализации молодых педагогов является также большой проблемой. Директора и чиновники способны в большинстве случаев оценить лишь форму данных мероприятий. А вот молодые педагоги называют формы работы с ними устаревшими, а содержание недостаточным и малоэффективным. В ходе всероссийского исследования было установлено, что желание уйти из профессии связано и зависит именно от разворачиваемых форм подготовки, которые не наполнены содержательно. При этом 47 % молодых учителей содержательно готовы остаться и развиваться в профессии [13]. Таким образом, необходима как административная поддержка процесса обучения молодых учителей, так и детальная содержательная проработка данного процесса.

Большую роль в профессиональной адаптации молодых педагогов играют общественные объединения молодых специалистов. 73,2 % респондентов отмечают, что в их регионе/муниципалитете есть действующие общественные объединения молодых педагогов. 67,1 % считают, что эти общественные объединения выступают в качестве ресурса в решении задач закрепления молодых педагогов в территории. Причем ресурсом в основном в области обмена опытом, профессионального развития и организации досуга.

В ходе анализа статистических данных нами были выявлены 16 регионов[3], где, по словам директоров школ, существует программа закрепления молодого учителя. В 16 из 16 регионов существуют Советы (ассоциации), клубы молодых педагогов, 12 из них функционируют при поддержке региональных организаций Профсоюза работников образования. В десяти регионах проводятся ежегодные «школы» молодого учителя. Идет активное развитие сетевых сообществ молодых педагогов дальнейшее развитие сетевых сообществ педагогов — в 9 регионах существует программа сетевого взаимодействия молодых педагогов. Преимущество данной формы еще и в том, что оно не требует значительных материальных затрат. Во всех 16 регионах одним из направлений работы с молодыми педагогами является ориентация на участие в профессиональных конкурсах. Так, в семи районах Санкт-Петербурга работа с молодыми специалистами отдана в полномочия методистов по сопровождению профессиональных конкурсов (отдельный методист по работе с молодыми специалистами есть только в пяти районах). Лишь в четырех из 16 регионов мероприятия по привлечению и закреплению молодых специалистов в образовательных учреждениях начинаются с профориентационной работы со школьниками. В трех регионах созданы специализированные педагогические классы. В восьми регионах существует программа целевого приема в педагогические вузы. В двух регионах — Красноярском крае и Пермском — разрабатывается и апробируется система педагогической интернатуры, однако пока не слишком широко.

Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют программы по адаптации и закреплению молодого педагога в школе в Томской области, республике Татарстан и Ямало-Ненецком автономном округе.

В Томской области работа начинается с профориентационных мероприятий среди школьников. Функционируют педагогические классы при Томском государственном педагогическим университете, существует программа целевого набора на педагогические специальности и сопровождения со стороны направляющей школы (проект «Землячество»). Важным направлением является информационная работа (демо-дни в образовательных организациях, ярмарки вакансий, презентации школ для студентов) [3]. Программа профессиональной адаптации и развития молодых учителей Томской области имеет название «Три горизонта» [1], стоимость программы — 6000 в год, для участия необходимо лишь заполнить заявку, существует возможность учиться дистанционно. Рассчитанная на три года, программа включает в себя выявление дефицитов и проблемных зон, совершенствование профессиональных навыков, формирование индивидуального педагогического стиля. *Итогом становится индивидуальное портфолио молодого педагога. Подобная программа помимо психологической и методической поддержки дает продукт, помогающий молодому учителю пройти аттестацию, получить квалификационную категорию, а как следствие — утвердиться и почувствовать свою значимость в профессиональном сообществе. В данном случае получение квалификационной категории молодым учителем (в первые три годы работы) может стать удерживающим фактором. По данным аналитической справки о результатах программы, среди первых выпускников программы наблюдается карьерный рост.*

Другими направлениями работы с молодыми специалистами в Томской области, которые можно считать стандартными, являются: организация участия

[3] Алтайский край, Вологодская область, г. Санкт-Петербург, Забайкальский край, Ивановская область, Иркутская область, Ненецкий АО, Омская область, Алтай, Бурятия, Калмыкия, Томская область, Ульяновская область, Челябинская область, Ямало-Ненецкий АО, Татарстан.

молодых учителей в работе методических объединений, участие в конкурсах профессионального мастерства «Педагогический дебют», «Молодой учитель», организация работы института наставничества. Особенности наставничества в Томской области заключаются в том, что оно имеет дополнительную материальную поддержку в виде стипендий губернатора лучшим наставникам. Таким образом, благодаря вышеописанным мероприятиям закрепляемость молодых учителей в Томской области на 2015 год составила 77,8 % [3].

Программа работы с молодым педагогом в Татарстане — грант «Наш новый учитель» [7]. Данная программа рассчитана на привлечение в школы лучших выпускников не только педагогических вузов. Претенденты проходят серьезный отбор. Победители получают материальную поддержку, полностью технически оборудованное рабочее место, бесплатную переподготовку/стажировку в объеме 500 часов [7]. Результативность данной программы была изучена магистрантом НИУ ВШЭ Имамовым И. Ф. в процессе написания магистерской диссертации. Автор пришел к выводу, что данный грант удовлетворяет заявленные желания молодых учителей и способствует увеличению количества молодых учителей в школах Татарстана [7]. Однако большинство учителей также покидают школы после окончания сроков грантовой программы. С 2016 года отдельная грантовая программа проводится в Татарстане и для учителей-наставников, включающая обучение, материальную поддержку и контроль за деятельностью учителя-наставника.

Ямало-Ненецкий автономный округ с 2012 года реализует сходный с Татарстаном грант, рассчитанный на 4 года, его ведущим направлением также является материальная поддержка молодого учителя [4]. Финансовая поддержка оказывается как самому учителю, так и школе, в которой он работает. Помимо денежных выплат молодые учителя имеют право на профессиональную переподготовку и стажировку в российских вузах. Кроме того, участники гранта могут на льготных условияхулучшить свои жилищные условия [4].

Представленные программы можно назвать успешными потому, что они помогают ликвидировать факторы, негативно влияющие на оценку удовлетворенности работой в школе, — недостаточное учебно-методическое обеспечение, низкий уровень заработной платы у молодых специалистов, нехватка времени для самообразования.

Таким образом, в России не существует единых рекомендаций и федеральных стандартов по работе с молодыми педагогами, в большинстве регионов отсутствуют и общерегиональные программы адаптации начинающих учителей, тогда решением проблемы адаптации начинающих учителей вынужден заниматься лишь директор школы. Неудивительно, что часто директора выбирают наименее затратные по времени и средствам формы работы. К общим трендам в области организации работы с молодыми педагогами можно отнести создание сетевых сообществ и ориентация на участие в профессиональных конкурсах. Педагогические классы же, которые можно использовать для пропедевтической и профориентационной работы со школьниками, широко не распространены. Исходя из обзора трех успешных программ закрепления молодого учителя в школе, можно увидеть, что финансово состоятельные регионы ориентируются на удержание учителя за счет материальной поддержки, что, однако, бывает не всегда эффективно и не может считаться универсальным для всех регионов России.

Библиографический список

1. Аналитическая справка об итогах реализации региональной программа профессиональной адаптации и развития молодых учителей Томской области «Три горизонта» от 10.02.2017 г. Режим доступа: http://rcro.tomsk.ru/proektyi-rtsro/molodoj-uchitel/molodoj-uchitel/regional-naya-programma-professional-noj-adaptatsii-i-razvitiya-molody-h-uchitelej-tri-gorizonta/ Дата последнего обращения: 24.06.2018
2. *Болотова Е.Л.* Есть ли правовой статус у молодого специалиста? // Народное образование. 2010. № 2. С. 132–138.
3. *Грабцевич И.Б.* Состояние, проблемы и направления деятельности по обеспечению педагогическими кадрами системы общего образования Томской области. Презентация. 2016.
4. Департамент образования Ямало-Ненецкого автономного округа. Грант «Новый учитель Ямала» Режим доступа: http://www.yamaledu.org/activity/staffing/proekt-novyy-uchitel-yamala/ Дата последнего обращения: 23.06.2018.
5. *Жегин П.А.* Поддержка начинающих учителей: опыт Австралии, Новой Зеландии, Ирландии //Педагогическое образование в России. 2011.№ 2.
6. *Заир-Бек Е. С., Пискунова Е. В.* Анализ зарубежных практик адаптации молодого учителя к профессиональной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2016. № 4. С. 92–98.
7. *Имамов И.Ф.* Анализ эффективности кадровой политики Республики Татарстан по закреплению молодых специалистов в школе (на примере реализации гранта «Наш новый учитель»): магистерская диссертация. НИУ ВШЭ. Москва, 2014.
8. Индикаторы образования: 2017: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2017.
9. *Лучкина Т.В.* Пути становления профессионализма молодого учителя / Педагогика. 2013. № 2. С. 74–79.
10. *Новопашина Л.А.* Ожидания работодателя и реализуемые формы и содержание профессионализации молодых педагогов в Российской // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 7. С. 205–207.
11. *Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г.* Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
12. Положение о региональной программе профессиональной адаптации и развития молодых учителей «Три горизонта» Режим доступа: http://rcro.tomsk.ru/proektyi-rtsro/molodoj-uchitel/molodoj-uchitel/regional-naya-programma-professional-noj-adaptatsii-i-razvitiya-molody-h-uchitelej-tri-gorizonta/ Дата последнего обращения: 20.06.2018.
13. Проект «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации», находящимися в открытого доступе. Режим доступа: http://www.young-teacher.ru/default/analytic/stat Дата последнего обращения: 23.06. 2018 года.
14. *Черникова Е.Г.* Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. 2014. № 4 (333). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-obscheobrazovatelnyh-shkol Дата обращения: 25.01.2018.
15. *Aspfors J., Fransson G., Heikkinen H.L.T.* (2012) Mentoring as Dialogue, Collaboration and/or Assessment?. In: Tynjälä P., Stenström ML., Saarnivaara M. (eds) Transitions and Transformations in Learning and Education. Springer, Dordrecht.
16. *Bjerkholt E., Hedegaard E.*(2008). Systems promoting new teachers professional development. In G. Fransson,& C. Gustafsson (Eds.), Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development (pp.45-75).Gävle: Gävle University Press.
17. *Tynjälä P., Heikkinen H. L.* Beginning teachers' transition from preservice education to working life: theoretical perspectives and best practices. ZeitschriftfürErziehungswissenschaft, 14(1), 11–33.

ПРОДЮСИРОВАНИЕ КАК ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р. В. Герапинович
Научный руководитель — Л. С. Илюшин

В статье рассмотрено понятие продюсирования, проанализированы практики применения функций продюсирования в учреждениях дополнительного образования детей, высших учебных заведениях.

Ключевые слова: продюсер, продюсирование, принципы продюсирования, продюсерское управление, управление образовательной организацией.
Key words:producer, producing, principles of producing, producing management, education management.

Понятие продюсирования все чаще и чаще употребляется в различных коннотациях в разных сферах человеческой деятельности и уже не имеет строгого отношения только к сфере кинопроизводства и шоу-бизнеса.

Продюсирование как самостоятельный вид деятельности впервые возникает в начале XX века, этот процесс непосредственно связан со становлением кинематографической индустрии. Изначально продюсирование связано с появлением новой профессии в кинематографе — продюсер (англ. *produce* — производить). Гильдия продюсеров США определяет продюсера (кинопроизводителя) как человека, который контролирует производство фильма на всех стадиях [6].

Кинопродюсер выполняет следующие функции:

1. Планирование идеи с учетом будущей востребованности у аудитории.
2. Организация и поиск необходимых ресурсов для воплощения выбранной идеи.
3. Мотивация членов команды, подобранной для воплощения идеи.
4. Координация всех процессов, направленных на создание произведения.
5. Контроль над выполнением финансовых и временных обязательств по созданию произведения, управление рисками.
6. Продвижение полученного произведения на рынки.

Деятельность кинопродюсера аналогична деятельности продюсера в театре, на телевидении и радио, в музыкальной деятельности, в индустрии видеоигр, отличаясь лишь спецификой того или иного вида творческой деятельности.

Но сегодня продюсирование не ограничивается привычным для этой деятельности полем шоу-бизнеса, а занимает прочное место и в сфере разных отраслей. В статье «Организация продюсерского управления бизнесом» А. Р. Орлова дается определение «голливудской» модели производства — вцентр деятельности помещают продукт, стоимость которого определяется, главным образом, нематериальными активами [5]. Продюсирование определяется как деятельность, целью которой служит организация таких бизнес-процессов, которые наиболее эффективно используют имеющиеся ресурсы и инфраструктуру для создания, производства и дистрибуции продукта, обладающего максимальной ценностью для потребителя. В зависимости от уровня, занимаемого бизнес-продюсером и степени ответственности, выделяются пять основных функциональных задач [5]:

1. Стратегическая — заключается в проведении анализа ситуации и разработке прогнозов, на основе которых ставятся цели продюсерской организации, организовывается координация процесса разработки стратегии и составления бизнес-плана.

2. Административная — состоит в контроле, оценке результатов, осуществлении коррекционной деятельности, поощрении и наказании.

3. Экспертно-инновационная — целенаправленное знакомство с новинками рынка, их квалифицированной оценки и создания условий для безотлагательного внедрения в практику.

4. Социально-психологическая — предполагает создание в коллективе благоприятного морально-психологического климата, поддержание традиций, разрешение возникающих споров, а еще лучше их предотвращения, формирование стандартов поведения.

5. Лидирующая — здесь продюсер-менеджер является интегратором, своего рода контролером, следящим за тем, чтобы конкретные действия членов его команды не противоречили общим интересам, не подрывали внутреннее единство группы, но в необходимых случаях он выступает организатором их защиты.

Можно сделать вывод, что функции кинопродюсера и бизнес-продюсера имеют схожие черты.

В последние годы опыт применения продюсирования также сложился и в сфере образования. И. А. Бессчетнова утверждает, что продюсирование является шестой функцией управления, наряду с пятью функциями управления, сформулированные А. Файолем, — планирование, организация, мотивация, координация и контроль[1]. Исходя из вышеуказанных функций продюсированияв сфере кино и бизнеса, стоит отметить, чтопродюсирование включает в себя функции управления, а не является одной из них, и может рассматриваться как самостоятельный вид управленческой деятельности. И. А. Бессчетнова делает акцент на том, что основная деятельность продюсера-организатора — это поиск спонсоров. Это продиктовано актуальной проблемой недофинансирования УДОД [1]. Но поиск финансирования в продюсировании является лишь одной из функций.

Встатье «Продюсирование как технология управления образовательной деятельностью» коллектив авторов также определяет продюсирование как одну из функций управления, а конкретно — функцию менеджера, который, с одной стороны, управляет академическими коллективами, а с другой — добивается результатов, которых требуют стейкхолдеры [3].

Таким образом, продюсирование в сфере образования определяется как функция управления, связанная с поиском спонсоров и/или с ориентацией деятельности на рынок.

В сфере бизнеса и кино продюсирование рассматривается как самостоятельный вид управленческой деятельности, что, на наш взгляд, имеет больше перспектив и открывает больше возможностей для применения следующих принципов продюсирования в сфере образования:

1. Творческий коллектив — главный актив продюсирования.

2. Высокая степень гибкости к внешним и внутренним изменениям.

3. Применения креативного инструментария.

4. Принцип визионера — прогнозирование, предвидение перспективных идей.

5. Принцип экспертности (в своей сфере деятельности).

6. Принцип мотиватора (убежденности в общем деле, в конечном результате).

7. Принцип ответственности (управление рисками).

8. Принцип достаточности ресурсов.

9. Конечный результат невозможно предугадать.

Исходя из опыта применения принципов продюсирования в образовательных организациях, мы планируем свое дальнейшее исследование в формулировании функций продюсирования в образовательной организации, а также в рассмотрении применения каждого принципа продюсирования в управлении образовательной организацией.

Библиографический список

1. *Бессчетнова И. А*. Продюсирование как эффективная функция целостной системы управления УДОД // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Том 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prodyusirovanie-kak-effektivnaya-funktsiya-tselostnoy-sistemy-upravleniya-udod
2. *Иванов Г. А*. Основы продюсерства. М.: Юнити-Дана, 2003.
3. *Кирия И. А., Климова Т. В., Коричин Д. А., Башорина О. В., Филипова И. А., Лобатюк В. В., Попова Е. А*. Продюсирование как технология управления образовательной деятельностью // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Том 21. № 2. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29317965
4. *Кокарев И. Е*. Кино как бизнес и политика. М.: Аспект Пресс, 2009.
5. *Орлов А. Р*. Организация продюсервского управления бизнесом // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». 2011. Том 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-prodyuserskogo-upravleniya-biznesom
6. Producers Guild of America // Frequently Asked Questions URL: https://www.producersguild.org/page/faq

ПОДАРОК КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

А.Т.Демидова
Научный руководитель — И.А.Писаренко

Исследованием таких понятий, как «подарок», «дар», «дарение», «обмен дарами» занимались специалисты разных областей науки. В педагогике и менеджменте эти понятия не рассматриваются. В статье сделана попытка рассмотреть тему традицию дарения подарков как социального феномена, являющегося инструментом управления, в рамках междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: подарок, дар, дарение, обмен дарами, социальный феномен, междисциплинарные исследования, менеджмент управления.

Key words: gift, gift, donation, gift exchange, social phenomenon, interdisciplinary research, management management.

Исследование феномена подарка в настоящее время целесообразно проводить с обращения к системному социально-антропологическому наследию М. Мосса[7, с. 37]. Он собрал, обобщил и проанализировал богатый историко-культурный материал, который охватывает разные стороны жизнедеятельности архаичных обществ. В результате комплексного исследования автор пришел к выводу, что до появления товарно-денежных отношений дары были универсальной формой обмена, который стал основойразвития всех остальных социально-культурных реалий. Мосс установил, что дары еще в архаических обществах были только де-юре добровольными, но де-факто акт дарения представал обязательным ритуалом. Человек, который по необходимости оказывается вовлеченным в процесс обмена дарами, соответствующий преобладающим в обществе социокультурным установкам, в одних ситуациях должен их вручать и принимать, а в других — возвращать дарителям нечто эквивалентное.

Исследованием таких понятий, как «подарок», «дар», «дарение», «обмен дарами»занимались специалисты разных областей науки. Обратимся, прежде всего, к содержанию и лингвокультурологическим основам этих терминов. Подарок представляет собой вещь, которую даритель безвозмездно по своему желанию преподносит в полное владение для того, чтобы доставить удовольствие и/или принести пользу получателю подарка. Такие понятия, как «дар» и «пожертвование» имеют сходное значение, однако преподнесение подарка обычно происходит по конкретному поводу. Это может быть знаменательное событие, обычай, праздник, выражение признательности, симпатии, любви и т. д.[8, с. 122].

У. И. Грызова,раскрывая информационно-символические аспекты акта дарения, указывает на то обстоятельство, что подарок часто обладает дополнительным скрытым смыслом, который понятен только дарителю и одариваемому[3а, с. 247].

Данный смысл основан на особенностях личных отношений людей, способе преподнесения подарка или случае, по которому он преподносится.

Е. Н. Черкасова в своем диссертационном исследовании определила ряд характеристик лингвокультурного концепта «подарок», который присутствует в сознании россиян и американцев, и провела по ним сравнительный анализ

восприятия подарков и акта дарения представителями этих двух народов. Результаты анализа указывают на существенное совпадение данного концепта в двух лингвокультурах. При этом россияне чаще обращают внимание на чувства, связанные с дарением, а американцы предстают более прагматичными, им свойственно оценивать содержание подарка.

В философском отношении, по мнению С. Е. Ячина, логика дара подразумевает альтернативу тотальному потреблению [10]. В настоящее время в логике дарения присутствуют два ключевых момента: этика щедрости и творчество. В древние времена этическая сторона дара занимала доминирующую позицию, однако сегодня дарение требует раскрытия творческого потенциала личности. В сущности, дар, в современном его понимании, является творческим актом, формирующим культуру и этику творческой личности. Представляется, что соединение этического и творческого в акте дарения возможно исключительно на рефлексивных основаниях. С. Е. Ячин определяет культуру, которая рефлексивно представляет дар в единстве этики и творчества, как метакультуру.

В этическом отношении важно помнить и о том, что подарокчасто накладывает определенные обязательства на своего адресата, например, требует ответного равнозначного подарка спустя некоторое время. Возвращаясь к культурологическим особенностям акта дарения, можно упомянуть Японию, где взаимное преподношение равнозначных подарков является традицией, которая не зависит от желания дарителя. Это некий ритуал, требующий ответного поступка (подарки могут дариться даже врагам)[4, с. 87].

В связи с тем, что подарок накладывает ряд обязательств, существуют определенные ограничения на их принятие, например, для государственных и муниципальных служащих (стоимость подарка не должна превышать 3000 рублей) [2].Некоторые этические ограничения в научном сообществе обсуждают в настоящее время и в отношении подарков в образовательных учреждениях, однако на законодательном уровне конкретных норм пока не введено. Дорогие подарки являются поводом для подозрения их получателя в коррупции, злоупотребления своими полномочиями и т. д. Юридические аспекты подарков исследованы, в частности, в статье И. И. Бикеева[1, с. 247]. Автор анализирует российский и зарубежный опыт в органах власти и предлагает варианты отграничения понятий «взятка» и «подарок».

В современном мире понятие «подарок» с каждым годом становится все более коммерциализированным. На это, в частности, указывает В.И. Ильин[5, с. 148]. Действует целая индустрия производства и реализации разных подарков по любому поводу и без повода. На основе вышеизложенного можно заключить, что подарок является особым социальным феноменом, исследование которого нуждается в применении междисциплинарного подхода. В настоящее время большинство научных работ концентрируется одновременно на одном или двух аспектах дарения подарков. В частности, ученые часто объединяют социологические и маркетинговые методы исследования, философские и культурологические, лингвистические и этические, юридические и социологические. Вместе с тем, по нашему мнению, этого недостаточно.

Представленное в данной статье обобщение исследований из разных научных областей явно указывает на то, что подарок предстает инструментом управления поведением людей в обществе. Представляется важным в ходе теоретической разработки данной темы сконцентрироваться на формировании у людей понимания истинного назначения подарка как проявления внимания,

благодарности, заботы, способа поднятия настроения и обеспечения приятной атмосферы радости и эмпатии. В акте дарения, безусловно, как и в любом другом деле, должна присутствовать мера и скромность. В этом случае, по нашему мнению, можно будет перенести современный акцент со стоимости подарка на его смысл, предназначение и оригинальность самой идеи вручения. Подарок в настоящее время изучается многими науками с разных сторон: психологией, экономикой, философией, лингвокультурологией, юриспруденцией, маркетингом. И практически не рассматривался в педагогике и менеджменте. Таким образом, в настоящей статье мы обосновали тезис о том, что подарок как важный социальный феномен нуждается в междисциплинарном характере исследования.

Вместе с тем подарок является действенным инструментом управления поведением людей, поэтому, на наш взгляд, именно методы и приемы менеджмента могут составить основу дальнейших междисциплинарных исследований подарка и акта дарения.

Библиографический список

1. *Бикеев И.И.* Проблемы отграничения взятки от подарка в России и за рубежом: практика и тенденции // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1. С. 245–249.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. Ч.1 [Электронный ресурс]: федер. закон от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 31.12.2015). СПС КонсультантПлюс.
3. *Грызова У.И.* Подарок как информационно-символический феномен // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2012. Вып. 19. № 2(121). С. 246–253.
4. *Иготова Н.Н.* Сезонные подарки в японской культуре: традиции и современность // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 8(70) С. 82–85.
5. *Ильин В.И.* Потребление как дискурс. СПб: Интерсоцис, 2008.
6. *Ильин В.И.* Подарок как социальный феномен. Тезисы лекции. М.: Центр социологического образования при институте социологии РАН, 2001. [Электронный ресурс]. URL: http://www.acapod.ru/1227.html?printable=y (дата обращения 23.06.2018).
7. *Мосс М.* Очерк о даре. Форма и основание обмена в архаических обществах // Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии; пер. с франц., послесловие и комментарии А. Б. Гофмана. М.: Изд-во «Восточная литература», 1996.
8. Подарок // Толковый словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. Б. М. Волин, Д. Н. Ушаков (т. 2–4). М.: Государственный институт «Советская энциклопедия» (т. 1): ОГИЗ (т. 1): Государственное издательство иностранных и национальных словарей (т. 2–4), 1935–1940.
9. *Черкасова Е.Н.* Символический концепт «подарок» в языковом сознании: на материале американской и русской лингвокультур. Астрахань, дисс. канд. филол. наук, 2009.
10. *Ячин С.Е.* Возвращение к дару: контуры рефлексивной культуры дара в современном мире // Вопросы философии. 11.10.2014. [Электронный ресурс]. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1020 (дата обращения: 23.06.2018).

ОТ ЭФФЕКТИВНОСТИ К РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ

Е.А. Ефремова
Научный руководитель — О.Г. Прикот

В современной педагогической науке одновременно существуют два направления исследования — «эффективная школа» и «резильентная школа». Эти два направления развиваются параллельно с 1960-х годов, и в центре исследований стоит способность школы и ребенка показывать более высокие образовательные результаты, чем те, которых от них ожидают, принимая во внимание социально-экономические условия жизни семьи. Целью данной статьи является выявить взаимосвязьмежду понятиями «эффективная школа» и «резильентность».

Ключевые слова: эффективная школа, эффективность, резильентная школа, резильентность, защитные факторы, факторы риска, результаты.

Key words: effective school, effectiveness, resilient school, resilience, resiliency, protective factors, risk factors, results.

Стимулом к развитию научного движения в исследовании эффективности и резильентности школы принято считать реакцию научного мира на результаты исследований Коулмана (1966) и Джекса (1972), которые показали, что «школа не имеет особого значения, главное, что определяет академические успехи ребенка, его будущее, — это семья» [11].

Если семья ориентирована на образование, если она имеет достаточно высокий социальный статус (что определяется не только доходом, но и образованием обоих родителей), то ребенок будет стараться учиться, будет видеть в обучении смысл, видя пример родителей, и шансы в дальнейшей жизни у него есть. Если семья имеет низкий социальный статус, неблагополучная, то ребенок не мотивирован на получение образования, не имеет поддержки в семье, не видит в этом смысла, и шансов научить его чему-либо, чтобы продвинуть по социальной лестнице, нет» [3].

В 1970–1980-х годах в средних школах Великобритании и США было проведено большое количество исследований, которые выявили тот факт, что некоторые школы оказывают большое влияние на результаты учащихся вне зависимости от социальных условий. В результате в педагогике появилось движение «Эффективная школа», а в психиатрии, психологии, бихевиористике появилось понятие «резильентность» [9].

По словам М. А. Пинской, «движение эффективных школ не сбрасывает со счетов важный фактор влияния семьи. В то же время, эффективной принято называть школу, которая может обеспечивать «повышение жизненных шансов» всем своим ученикам. То есть создавать такую среду, в которой все ученики вне зависимости от того, каковы их возможности и проблемы, включая проблемы семьи, получают возможность для максимальных достижений и благополучного развития» [1].

Термин «резильентность» используется в международном сравнительном исследовании качества образования PISA и определяется как «положительные изменения, которые способствуют преодолению индивидуумом неблагоприятных

факторов, а понятие академической резильентности может использоваться для характеристики учащихся, которые являются успешными в учении, несмотря на происхождение из неблагоприятной социально-экономической среды»[9].

Важно отметить, что исследователи OECD выделяют такое свойство резильентности, как способность ученика приобретать определенный набор навыков и компетенций, которые необходимы для полноценной жизни в обществе и для успешной трудовой деятельности. Таким образом, резильентность — это способность достигать высоких образовательных результатов (и не только академических) несмотря на неблагоприятные социально-экономические условия.

По мнению М. А. Пинской, «феномен резильентности на уровне школы целесообразно рассматривать в поле исследований эффективности обучения (educationaleffectivenessresearch) и школьной эффективности (schooleffectivenessresearch). Исследования школьной эффективности направлены, в частности, на выявление факторов, действующих на уровне образовательной организации, сообщества, учителя и находящихся во взаимодействии, которое обеспечивает школе возможность оказывать положительное влияние на учащихся и повышать жизненные шансы детей с неблагополучным семейным бэкграундом» [2].

Питер Мортимор и ПамСаммонс выделяют 12 факторов эффективности [10]:

1) целенаправленная работа директора по выявлению и удовлетворению нужд школы, активная вовлеченность директора в работу школы, без осуществления тотального контроля над персоналом;

2) привлечение заместителя директора в процесс управления школой и в процесс принятия решений, а также в процесс взаимодействия учителей с классами;

3) привлечение учителей в процесс планирования учебного процесса, привлечение учителей совместно с заместителем директора к принятию решений, касающихся их классов;

4) единомыслие педагогического состава — приверженность одинаковым принципам работы;

5) четкая организация работы в школе — ученики всегда должны быть чем-то заняты;

6) использование учителями творческого подхода в обучении и постановка высоких, но достижимых целей перед учащимися;

7) высокая производительность в классе;

8) гибкость учебного плана, соответственно потребностям и возможностям учащихся;

9) максимальная коммуникация между учителем и учениками;

10) ведение учета индивидуальной работы (как директором по отношению к учителям, так и учителями по отношению к ученикам);

11) привлечение родителей к процессу обучения;

12) комфортный психологический климат.

В исследовании понятия «резильентность» большую роль играет определение факторов риска и защитных факторов. Исследователи (см., например, Brofenbrenner) выделяют 4 фактора риска[4]:

— микросистема — ближайшее окружение;
— мезосистема — взаимосвязь между элементами микросистемы;
— экзосистема — более широкое окружение
— макросистема — ценности, традиции, законы, устои и т. п.

В наиболее успешных школах на достижения учащихся наблюдается сильное влияние не непосредственного процесса преподавания, а миссии, видения и культуры. Таким образом, можно утверждать, что школа как элемент экзосистемы внедряет элементы макросистемы в экзосистему учащегося и, таким образом, усиливая воздействие элементов макросистемы на ребенка, усиливает влияние экзосистемы и/или ослабляет влияние микросистемы. Поэтому исследования резильентности особенно важны для школы, т. к. именно в школе наиболее ярко проявляется разница между достижениями детей из благополучных семей и тех, которые воспитываются в бедных или социально неблагополучных условиях[5].

Наряду с факторами риска в понятии «резильентность» выделяются защитные факторы. Защитные факторы — обстоятельства, которые смягчают влияние факторов риска и способствуют адаптации[8].М. Руттер утверждает, что факторы риска и защитные факторы находятся в прямой зависимости друг от друга и только в своем взаимодействии приводят к положительным результатам (например, чем ниже уровень стресса, тем меньшее влияние имеют защитные факторы).М. О. Ховард приходит к выводу, что, поскольку риски обладают кумулятивными свойствами, защитные факторы имеют тот же накопительный эффект. Чем больше защитных факторов в жизни ребенка, тем с большей вероятностью он будет проявлять резильентность).Руттер доказывает, что фактор является защитным только в том случае, если он смягчает риск.

Он выделяет 4 категории защитных факторов:

1) снижающие влияние рисков или снижающие реакцию индивидуума на риск;

2) снижающие негативную реакцию, которая следует за неблагополучным событием или опытом;

3) повышающие самооценку и самоэффективность;

4) порождающие положительные отношения и новые возможности, приносящие необходимые ресурсы и направления в жизни[11].

Исследования резильентности показывают, что эффективные школы сводят влияние факторов риска и неблагоприятных условий к минимально возможному уровню. Всеми возможными способами такие школы максимально усиливают влияние защитных факторов. Такие школы используют различные средства и способы для раннего и решительного вмешательства в случае, если ребенок начал демонстрировать признаки социального или эмоционального расстройства или нарушений. Исследователи отмечают большое значение эффективной школы в построении системы защитных факторов [6]. Для резильентной школы, в отличие от эффективной, характерно не только создание позитивной атмосферы (ethos), но и превращение факторов риска в защитные факторы. В резильентной школе на приоритетное место выходит не преподавание само по себе, а принцип создания единого пространства школы, технологии сотрудничества, развитие ученического самоуправления, развитие возможностей самообразования. В понятие «резильентная школа», в отличие от понятия «эффективная школа», вкладывается не только оценка академических результатов, но и оценка уровня достижения личностных результатов и сформированности жизненных навыков. Резильентная школа — не только та, которая показывает высокие результаты, но и та, которая помогает и способствует преодолению факторов неблагополучности не только для школьных достижений, но и в долгосрочной перспективе.

Таким образом, можно утверждать, что понятие «резильентность» и «эффективная школа» находятся в тесной взаимосвязи. Понятие «резильентность» добавляет в эффективную школу уровень конкретного ученика, который не обладает сам по себе резильентными качествами, а приобретает их в школьной среде. Кроме того, резильентность характеризуется отсутствием у учеников психологических проблем и наличием определенных компетенций (академических и социальных) [7]. Осознание и принятие понятия «резильентность» может вывести эффективную школу на новый, более высокий уровень развития. Эффективная школа может стать резильентной при выполнении определенных условий.

Библиографический список

1. *Пинская М.А., Груничева И.Г*. «Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов». Сборник информационно-методических материалов для директоров школ и школьных команд. // М., НИУ ВШЭ «Центр социального-экономического развития школы», 2013.
2. *Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Косарецкий С.Г.,Звягинцев Р.С., Михайлова А. М.,Чиркина Т. А*. «Поверх барьеров: исследуем резильентные школы» // Вопросы образования. 2018. № 2.
3. *Ушаков К. М*.«Как сделать школу лучше, или социальный капитал как приоритет». М.: Сентябрь, 2017.
4. *Bronfenbrenner U*. Ecological systems theory. Annals of Child Development // Scientific Articles of International Conference PERSON.COLOR. NATURE.MUSIC. October 17–21, 2007. Daugavpils University, Saule. Latvia.
5. *Condly S. J*. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education. UrbanEducation, 41(3), 211–236.URL: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085906287902
6. *Esquivel G., Beth D., Doll D., OadesSese G.V*. Introduction to the special issue: Resilience in schools. First published: 15 June 2011 URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20585
7. *MandieShean*. Current theories relating to resilience and young people: literature review // Victorian Health Promotion Foundation, Melbourne, November 2015.
8. *Masten A*. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.), Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
9. OECD. Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD working paper № 167 //January 2018.
10. Pam Sammons and others Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London Univ. (England). Inst. of Education. 1995.
11. *Ryan S*. Santos "Why Resilience?" A Review of Literature of Resilience and Implications for Further Educational Research //Claremont Graduate University & San Diego State University. Qualifying Paper for Professor Philip Dreyer Claremont Graduate University.

РОЛЬ ШКОЛЫ В ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

В. П. Жабоедов-Господарец
Научный руководитель — А. А. Вейхер

Высокий удельный вес молодых людей, имеющих сложности с выбором профиля обучения после окончания школы, а также большое количество выпускников профессиональных учебных заведений, работающих не по специальности, делают актуальной раннюю профориентацию. Ключевым вопросом являются возможности школы в рамках профориентации учеников. В статье анализируются исследования в рамках обозначенного вопроса, выявляется факторная модель, а также определяются основные направления для последующих исследований.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, факторы, частные школы.

Key words: vocational guidance, professional self-determination, factors, private schools.

Развитие форм профориентации до завершения обучения в школе имеет уже значительную историю. За последние 20 лет заметна тенденция расширения круга родителей, выбирающих общеобразовательные и даже дошкольные учреждения исходя из предполагаемых планов на будущее их детей. Обеспечению вариативности при выборе способствует существование общеобразовательных учреждений с различными уклонами в ту или иную предметную область, а также формирование рынка частных общеобразовательных услуг, ориентированного на удовлетворение индивидуальных запросов. Как правило, подобный подход свойственен наиболее обеспеченным родителям, имеющим возможности для обучения своего ребенка в соответствующем учебном заведении.

Согласно планам действующего руководства Министерства просвещения, профориентация должна стать обязательной во всех школах[9]. В экспертных работах также уделяется внимание проблеме недостаточной осведомленности выпускников школ относительно требований, предъявляемых к современным профессиям [20].

Исследователи профессионального самоопределения старшеклассников предлагают различные факторные модели выбора будущей сферы деятельности старшеклассниками. Как правило, подобного рода исследования осуществляются социологами, экономистами и психологами. Разница в подходах выявляет широкую палитру факторов, влияющих на профессиональные предпочтения старшеклассников.

Социологами и экономистами установлена прямая взаимосвязь между материальными возможностями семьи и реализацией потенциала учащихся. Зачастую достаток домохозяйств существенно сказывается на подготовке к выпускным экзаменам и выборе профессионального учебного заведения. Исследователями Праховым И. А. и Юдкевич М. М. установлено что «среди абитуриентов из семей с низким уровнем дохода на отлично сдали ЕГЭ

по математике лишь 5,2 % (по русскому языку данный показатель чуть выше — 8,1 %), то среди наиболее обеспеченных абитуриентов получили самые высокие баллы по математике 21,5 % (по русскому языку — 24,9 %)» [13]. Исследователями установлена вполне ожидаемая закономерность. Учащимися лучших общеобразовательных учебных заведений, как правило, являются дети из семей с высоким материальным достатком [16].

Будучи стеснены материально, дети из семей с небольшим достатком, даже имея приемлемые результаты ЕГЭ, не могут ими эффективно распорядиться, отдавая предпочтение не статусному образовательному учреждению, а вузу, имеющему большее количество бюджетных мест и предоставляющему общежитие [12]. В рамках подобной модели выбора наименьшее значение имеют статус учебного заведения и устремления выпускников на будущее. Выбор профиля обучения зачастую не связан ни с личными предпочтениями, ни с престижем осваиваемой профессии, а напрямую зависит от финансовых возможностей семьи. Прахов И. А. и Юдкевич М. М. отмечают, что «из семей с низким доходом в наиболее селективные вузы идут 3,9 % абитуриентов, а из семей со средним доходом — 6,8 %, то среди выходцев из наиболее богатых семей в вузы, средний балл которых варьирует от 81 до 100, поступают более 12 % абитуриентов» [13]. Показательным моментом является отношение к профессиональному образованию представителей среднеобеспеченных слоев населения. В приоритете для многих не перспективы, которое дает высшее образование, а возможность получения стабильного дохода посредством навыков, полученных в среднем профессиональном образовании [1,3,19].Чередниченко Г. А. и Вознесенская Е. Д., проведя опрос среди молодых рабочих, отметили обозначенную ими общую удовлетворенность имеющимся уровнем среднего профессионального образования. Примечательным фактом является досада, высказанная некоторыми из опрошенных молодых рабочих, относительно бесцельно потраченного времени на получение высшего образования [19].

Само же введение обязательного ЕГЭ существенно не сказалось на планах выпускников из семей с высокими доходами. Образовательная траектория детей из семей с высокими доходами после введения обязательного ЕГЭ осталась практически неизменной [2].

В исследовании Рощиной Я. М. и Другова М. А. определены наиболее распространенные факторы, влияющие на выбор сферы деятельности старшеклассниками [16]:

— «способности и личные склонности школьника;
— ценностные ориентации и представления о престижности занятий;
— его накопленный человеческий капитал (знания, здоровье и пр.);
— качество образования и характеристики школы, влияющие на человеческий капитал школьника;
— объемы семейного капитала (человеческий, материальный, социальный), профессии родителей;
— поселенческие характеристики (регион, размер города, удаленность от областного центра».

Часть из них перекликается с факторами, выделенными другими исследователями.

В работах психологов акценты смещены с внешнего на личностное. Выявляется влияние индивидуальных особенностей школьников на их профессиональные предпочтения. Устанавливается зависимость между формируемым образом Я и предполагаемой будущей сферой деятельности [6]. В этой ситуации

действия в направлении предпочтительной сферы деятельности имеют весьма сильную эмоциональную подоснову.

Анализ исследований позволил выявить наиболее распространенные факторы, влияющие на выбор профессиональный сферы выпускников школ. Однако необходимо заметить, что эмпирическую базу всех исследований составили материалы опросов учащихся и выпускников государственных общеобразовательных учебных заведений. Исследователи не уделили внимания частным школам. Тем не менее, в публикациях есть ряд выводов соответствующих характеристикам контингента обучающихся в частных школах:

1. Более эффективно распоряжаются результатами ЕГЭ дети из семей с высоким материальным достатком.

2. Введение ЕГЭ не оказало существенного влияния на образовательный маршрут детей из обеспеченных семей.

3. Учениками самых престижных школ, как правило, являются дети состоятельных родителей.

Углубление в тематику исследования факторов, влияющих на выбор сферы деятельности учащихся частных общеобразовательных школ, с учетом специфики работы частных школ, является актуальным направлением для исследования, предполагающим выявление новых, еще не вскрытых факторов. При этом первоочередными оказываются такие вопросы:

— Насколько применима в рамках профориентационной работы в частной школе группа факторов, сформированная на основе изучения государственных школ?
— Возможно ли переносить модели профориентационной работы, используемые в государственных школах, на частные?
— Чем отличаются учащиеся частных школ по запросу на содействие в профессиональном самоопределении?
— Какое место занимает профориентация в наборе факторов выбора родителями частной школы?

На перечисленные вопросы предполагается возможным ответить только в рамках специального исследования. Сама важность обращения к опыту работы частных школ обусловлена существующими реалиями. Несмотря на небольшой удельный вес количества учеников, приходящихся на частные школы, они могут быть полигоном для отработки наиболее эффективных практик с целью их последующего масштабирования в системе общего образования. Так, частные школы одними из первых стали выводить своих учащихся на индивидуальный маршрут, а также реализовывать модель обучения в потоке [14]. Основной гипотезой исследования становится следующая: у частных школ, функционирующих в условиях рынка образовательных услуг, в большей мере проявляется прогностическая функция относительно запроса, нежели у государственных школ, т. к. им необходимо более гибко реагировать на изменения в образовательной политике, а порой их предвосхищать, для того, чтобы оставаться востребованными.

Библиографический список

1. *Абанкина Т.В., Красилова А.Н., Ястребов Г.А.* Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. 2012.№ 2. С. 87–120.
2. *Андрущак Г.В., Натхов Т.В.* Введение ЕГЭ, стратегии абитуриентов и доступность высшего образования // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 64–87.

3. *Беседнов А. Р*. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования.2017. № 3.С. 83–109.
4. *Бинь Х., Цайцюнь С*. Какие факторы влияют на выбор профессионально-технического образования учащимися средних общеобразовательных школ в сельских районах Китая // Вопросы образования. 2012. № 2 .С. 140–158.
5. *Заиченко Н.А. Винокуров М.В.* Академический капитал и карьерные ориентации школьников // Качество образования в Евразии. 2017. № 5. С. 55–68.
6. *Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В*. Я в профессии и профессиональное Я: Результаты исследований. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.- пед. ун-та, 2005.
7. *Гошин М. Е., Мерцалова Т. А*. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования.2018.№ 3. С. 68–90.
8. *Курмангалиева А.Ш., Абдрахманова Г.А*. Миграционные, карьерные и образовательные стратегии сельских школьников Казахстана // Вопросы образования. 2012. № 2.С. 121–139.
9. *Лученков А. В*. Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты внедрения // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 191–204.
10. Минобрнауки: Профориентация вернется во все школы.URL: https://rg.ru/2017/08/30/minoboronyproforientaciia-vernetsia-vo-vse-shkoly.html (Дата обращения: 14.06. 2018)
11. *Натхов Т.В*. Социальный капитал и образование // Вопросы образования. 2012. № 2.С. 62–67.
12. *Прахов И.А*. Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3.С. 74–99.
13. *Прахов И.А., Юдкевич М.М*. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.
14. *Рогозина Т.В., Щур Т.А*. Опыт частных школ для развития перспективных практик обучения // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 132–151.
15. *Рощина Я.М., Другов М.А*. Р81 Выбор профессии: по любви или по расчету?: Препринт WP3/2002/04 М.: ГУ ВШЭ, 2002.
16. *Рощина Я.М*. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012.№ 1. С. 257–277.
17. Российская молодежь: образование и наука. Войнилов, Г.С. Волкова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2017.
18. *Симушкина Н.Ю*. Воспитание в частных школах Великобритании и США в конце XX — начале XXI века: дис. … канд. пед. наук.Н., 2016.
19. *Чередниченко Г.А., Вознесенская Е.Д*. Высшее образование в профессиональных траекториях молодых рабочих // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 40–58.
20. 12 решений для нового образования. Центр стратегических разработок, НИУ ВШЭ. Москва, 2018.

КТО ПРЕПОДАЕТ ЭКОНОМИКУ В ШКОЛАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА?

О. А. Журкина
Научный руководитель — С.А. Михеева

В работе представлены результаты анализа выявленных характеристик учителей экономики и обществознания с точки зрения их соответствия требованиям ФГОС и профессионального стандарта педагога. Сформулированы выводы о несоответствии квалификации учителей формальным требованиям.

Ключевые слова:экономика, образование, школьное экономическое образование, квалификация учителей экономики и учителей обществознания.
Key words: economic, education, economic education, school economics education, qualification of economics teachers and social science teachers.

В Федеральном государственном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) подчеркивается важность экономических знаний для умения ориентироваться и принимать решения в постоянно меняющемся глобальном мире [7]. ФГОС СОО регламентирует изучение экономики на старшей ступени школы в трех форматах: 1) в рамках курса «обществознание»; 2) в качестве отдельного предмета на базовом уровне; 3) в качестве отдельного предмета на углубленном уровне. Стандарт предполагает возможность выбора учащимися одного из описанных выше форматов. Соответственно, в каждой школе должны быть квалифицированные учителя, способные обеспечить качественное экономическое образование. Процесс внедрения ФГОС разбит на этапы. Предполагается, что все российские школы полностью перейдут на новый стандарт в 2021/22 учебном году.

В свете вышеизложенного представляется интересным выявить ключевые характеристики учителей, которые сегодня преподают экономику в школах Санкт-Петербурга, поскольку «качество любой школьной системы, в конечном счете, определяется качеством преподавания ее учителей» [2, с. 17].

В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведен анализ выявленных характеристик с точки зрения их соответствия требованиям ФГОС и профессионального стандарта педагога по следующим параметрам: 1) базовое образование; 2) регулярность повышения квалификации учителей в предметной области (*по профилю педагогической деятельности)*.

Требования *к образованию* учителей: «высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету»[7, с. 37].

Требования к профессиональному развитию (повышению квалификации): «Непрерывность профессионального развития работников организации должна обеспечиваться освоением ими дополнительных профессиональных программ *по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года* [7, с. 38].

Автором было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявление ключевых характеристик учителей экономики и учителей обществознания. Методология исследования: анкетирование с помощью

google-form.Анкетирование проходило в период с марта по май 2018 года. Объем выборки: 84 учителя экономики и обществознания школ города Санкт-Петербурга. Из них: 32 учителя экономики, 52 учителя обществознания.

Гендерная структура выборки:среди учителей экономики и обществознания больше женщин (72,6 %), чем мужчин (27,4 %). Соотношение сохраняется и в группах: среди учителей экономики — 75 % женщин, 25 % мужчин; среди учителей обществознания — 71,2 % женщин; 28,8 % мужчин.На рис. 1 представлена возрастная структура учителей экономики и обществознания.

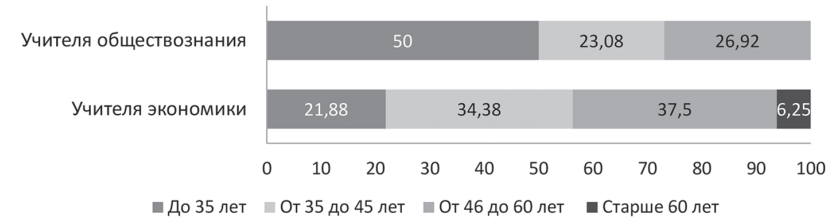


Рис. 1. Возрастная структура учителей экономики и обществознания (в %)

Из диаграммы видно, что половина учителей обществознания находятся в возрастной группе «до 35 лет», вторые 50 % представлены двумя почти «равновеликими» группами «от 35 до 45 лет» и «от 46 до 60» лет — 23,08 % и 26,92 %соответственно. Среди учителей экономики наиболее представительной является группа в возрасте «от 46 и старше» — 43,75 %.

Среди учителей обществознания преобладают молодые специалисты, педагоги со стажем менее 5лет, а среди учителей экономики — от 11 до 15 лет (рис. 2).

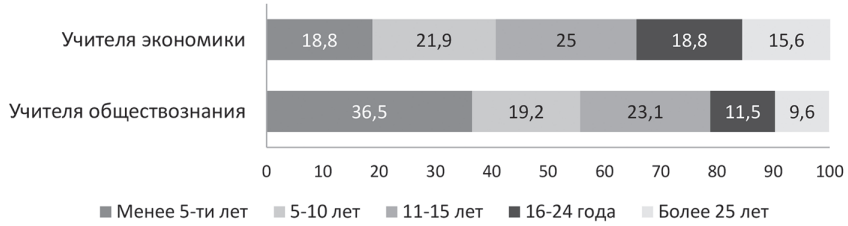


Рис. 2. Стаж работы учителей экономики и обществознания в должности (в %)

Распределение учителей по типам школ (общеобразовательная школа без статуса, лицей, гимназия и школа с углубленным изучением отдельных предметов) представлено на рис. 3.

Следует отметить, что подавляющее большинство учителей обществознания имеют базовое историческое образование (специалист, квалификация — учитель истории) (рис. 4, 5).

В государственном образовательном стандарте второго поколения (ГОС ВПО) по специальности 020700 — «История», выпускнику присваивалась квалификация — историк, преподаватель истории.ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» по образовательной программе «Историческое образование» предполагает следующие виды профессиональной деятельности: учитель истории в общеобразовательной школе (гимназии, лицее); педагог дополнительного образования[6]. Обществознание — это интегрированный

учебный предмет, включающий в себя следующие разделы: «Человек и общество», «Экономика», «Социальные отношения», «Политика» и «Право».Поэтому формально учитель истории не должен преподавать обществознание (включая экономику).

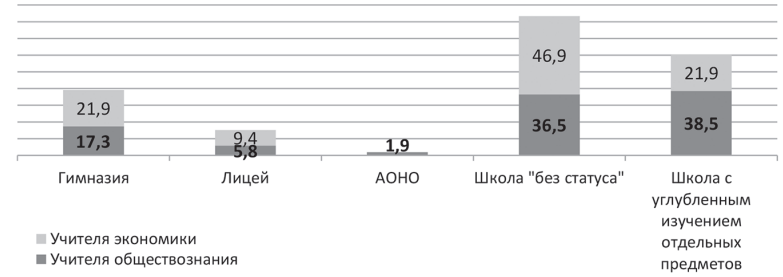


Рис. 3. Распределение учителей по типам школ (в %)

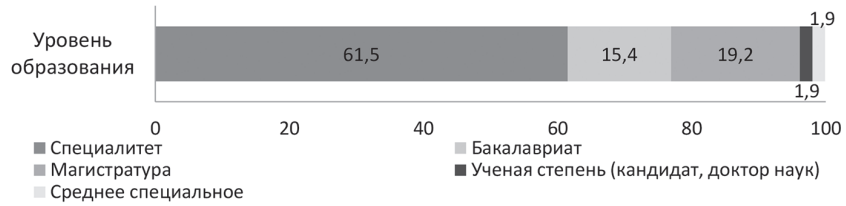


Рис. 4. Уровень образования учителей обществознания(в %)

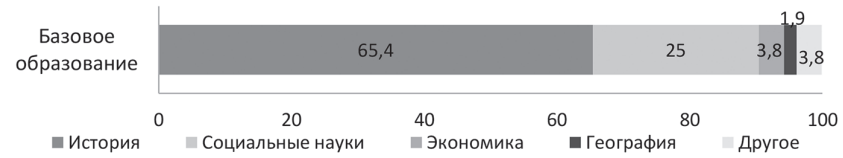


Рис. 5. Базовое образование учителей обществознания(в %)

Для подготовки учителей обществознания разработана образовательная программа «Обществоведческое образование», а для учителей экономики — «Экономическое образование». Предметно-методическая компетентность учителей истории в области обществознания может быть обеспечена «освоением ими дополнительных профессиональных программ по профилю педагогической деятельности».

Среди учителей экономики: только 28,1 % имеют экономическое образование, как и учителя обществознания, большинство учителей экономики окончили специалитет (рис. 6, 7).

Распределение учителей по степени регулярности повышения квалификации представлено на рис. 8, по направлению обучению — на рис. 9. Из диаграмм видно, чтобольшая часть учителей экономики и учителей обществознания повышают свою квалификацию один раз в 3 года (29,8 %), каждый год проходят курсы только 25 % учителей.

Самым востребованным направлением подготовки являетсяприменение ФГОС в образовательном процессе — 83,3 % всех опрошенных учителей повысили свою квалификацию по данному направлению. Доля учителей, которые прошли подготовку по такому направлению, как «знания в предметной области» существенно меньше — 41,7 % респондентов.

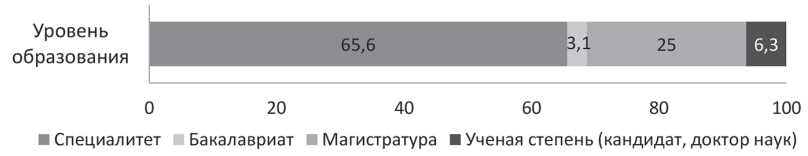


Рис. 6. Уровень образования учителей экономики (в %)

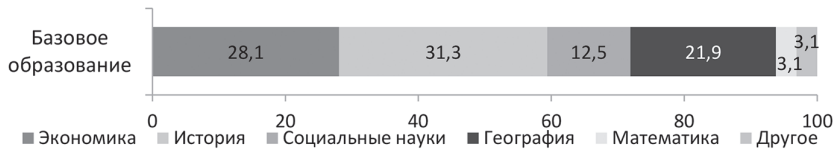


Рис. 7. Базовое образование учителей экономики (в %)

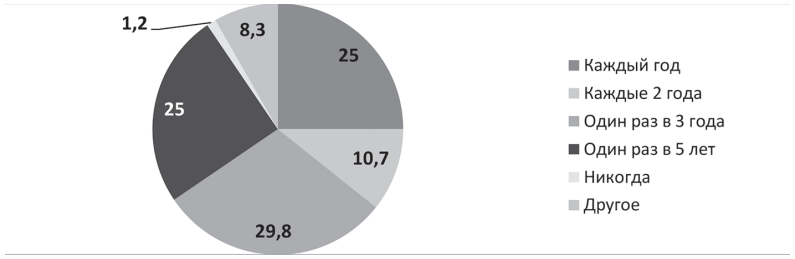


Рис. 8. Распределение учителей по степени регулярности повышения квалификации (в %)

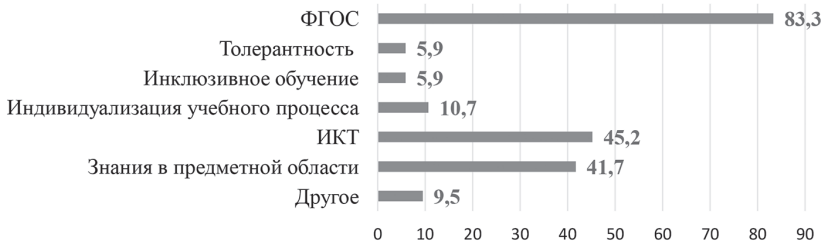


Рис. 9. Направление, по которому проходили обучение на курсах повышения квалификации (в %)

Данные анкетирования показывают, что большинство учителей экономики и обществознания повышают свою квалификацию в Академии постдипломного педагогического образования (АППО) по программам, не связанным с предметным содержанием курса экономики и методикой его преподавания (рис. 10).

На рис. 11показано распределение учителей по степени регулярности повышения квалификации в области преподавания экономики. По результатам опроса 36,9 % опрошенных никогда не повышали квалификации в области преподавания экономики.По результатам опроса выяснилось, что среди учителей экономики и обществознания преобладают специалисты с непрофильным образованием (экономика, социальные науки), а с базовым историческим образованием (52,4 %). Таким образом, экономическое образование в школах чаще всего реализуется учителями, не имеющими экономического образования и не повышающими свою квалификацию в области преподавания экономики.

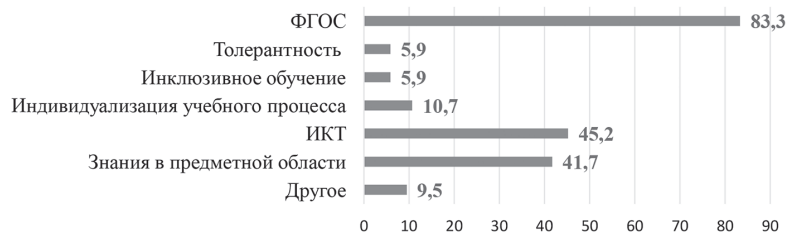


Рис. 10. Организации, в которых проходили обучение
по повышению квалификации учителя экономики и обществознания (в %)

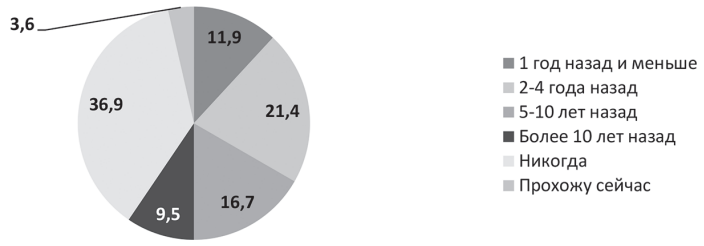


Рис. 11. Распределение учителей по степени регулярности повышения квалификации
в области преподавания экономики (в %)

Особый интерес представляет результаты опроса учителей экономики и обществознания относительно их личных индивидуальных запросов на повышение квалификации.Значительная часть респондентов нуждается в повышении квалификации в области предметных знаний по экономике и методики ее преподавания (рис. 12).

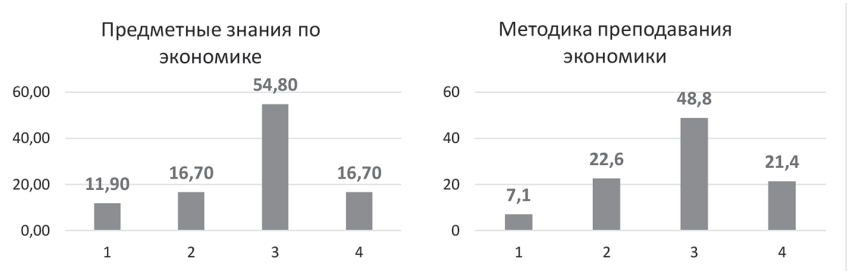


Рис. 12. Запрос учителей экономики и обществознания на повышение квалификации (в %)

Учителя экономики и учителя обществознания примерно одинаково расставляют приоритетные цели школьного экономического образования (рис. 13).

Однако их мнения относительно предпочитаемого формата изучения экономики различаются (рис. 14).

Большинство учителей обществознания (59,6 %) считает, что в рамках среднего общего образования достаточно изучения экономики в курсе обществознания. Однако, большинство учителей экономики (65,6 %) считает, что все учащиеся должны иметь возможность изучать экономику в качестве отдельного предмета.

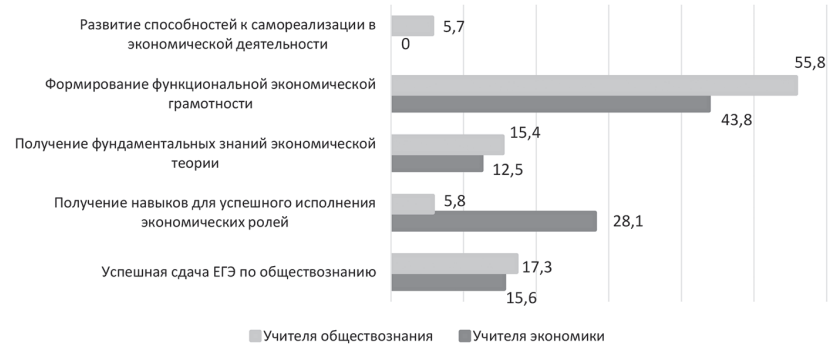


Рис. 13. Отношение учителей экономики и учителей обществознания к целям экономического образования (в %)

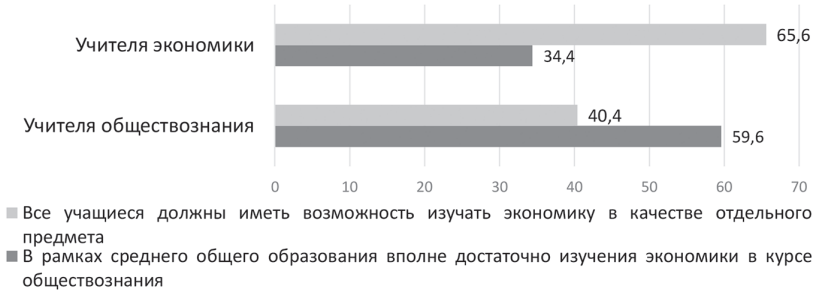


Рис. 14. Запрос учителей экономики и учителей обществознания на формат экономического образования в школе (в %)

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

В настоящий момент экономическое образование в школах Санкт-Петербурга чаще всего реализуется учителями обществознания. Среди опрошенных учителей обществознания 65,4 % имеют базовое историческое образование; 31,3 % учителей экономики (то есть каждый третий) тоже имеет историческое образование.

Большинство из опрошенных учителей (83,3 %) повышали свою квалификацию в области применения ФГОС, и только 41,7 % учителей повышали свою квалификацию по направлению «знания в предметной области». По результатам опроса 36,9 % опрошенных учителей экономики и учителей обществознания вообще никогда не повышали квалификации в области преподавания *экономики*. Однако запрос на повышении квалификации в области предметных знаний по экономике и методики ее преподавания у учителей существует: 71,5 % учителей хотели бы повысить свою квалификацию в области предметных знаний по экономике, и 70,2 % предъявляют запрос на обучение по программам, связанным с методикой преподавания экономики. Это доказывает, что спрос на данные направления существует, и небольшой процент учителей, прошедших подготовку по этим направлениям, можно объяснить только отсутствием предложения.

Анализ программ повышения квалификации, предлагаемых кафедрой социального образования АППО(по состоянию на сентябрь 2018 года), показал, что все они разработаны для учителей истории и обществознания, программ

повышения квалификации для учителей экономики в АППО нет [3]. Учитывая монопольное положение Академии на рынке услуг повышения квалификации учителей, и ее неготовность удовлетворить актуальные запросы учителей экономики и обществознания, можно предложить единственное решение данной проблемы — созданиеконкурентной среды на рынке услуг по повышению квалификации (переподготовке) учителей [1].

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования основных характеристик учителей, преподающих экономику (как отдельный предмет или в курсе обществознания) в школах Санкт-Петербурга, показывают, что они не только не соответствуютформальным требованиям ФГОС СОО и Профессионального стандарта педагога, но и не имеют практической возможностиобеспечить качественное экономическое образование, отвечающее запросам учеников современной школы.

Библиографический список

1. *Адамский А. И.* Как сделать систему повышения квалификации интенсивной? // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 49–55.
2. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008, № 3. С. 7–60.
3. Кафедра социальных наук АППО: Программы обучения.URL: http://suop-site.spbappo.ru/raspis.php?depart_id=40 (дата обращения: 19.08.2018).
4. *Михеева С.А.* Школьное экономическое образование: методика обучения и воспитания: учебник для студентов педвузов. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2012.
5. Профессиональный стандарт педагога. URL: https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_ %28проект %29.pdf (дата обращения: 10.08.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт для высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Педагогическое образование». URL: http://fgosvo.ru/news/8/1583(дата обращения: 10.08.2018).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: https://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html (дата обращения 11.02.2017).

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО СТАНДАРТА

В.А. Зотова
Научный руководитель — О.Г.Прикот

В статье описывается подход к созданию механизма включения учащихся в процесс управления образовательной организацией. В качестве механизма рассматривается «Ученический стандарт качества», который позволит выявить пожелания и требования обучающихся, помочь администрации образовательной организации оптимизировать образовательный процесс и сделать его комфортным для учеников.

Ключевые слова: ученический стандарт, качество образования, удовлетворенность обучающихся.
Key words: student standard, the quality of education, the satisfaction of students.

Сегодня одной из основных задачсистемы образования становится переход на государственно-общественное управление в образовательных организациях страны [4]. Это связано с внедрением на государственном уровне идеологии проектного управления образованием[1, 7].Государственно-общественное управление подразумевает под собой включение в процесс управления образовательной организацией различных стейкхолдеров — сообщества родителей, работодателей, обучающихся. Одним из основных стейкхолдеровобразовательной услуги является ученик — тот, кто непосредственно сталкивается в образовательной системе с оказываемой услугой и может оценить условия обучения и деятельность педагогических работников «изнутри».

Систематический учет мнений обучающихся позволит получить информацию о пожеланиях, трудностях и предложениях обучающихся, а своевременная реакция руководства на полученную информацию способна решить множество проблем в образовательном процессе, а также позволит обеспечить:

— получение актуальной информации, необходимой при подготовке и принятии управленческих решений;
— поиск и внедрение в практику более эффективных образовательных технологий;
— постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом мнения потребителей.

Учет мнений обучающихся соответствует принципу концепции Всеобщего управления качеством TQM«Ориентация на потребителя»[6], а такженаправлен на реализацию статьи 89 п.1 (управление системой образования носит государственно-общественный характер) и 26 п. 6 (в целях учета мнения обучающихся создаются советы обучающихся) ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [3].

В целях учета мнений обучающихся целесообразно создание списка требований и пожеланий, предъявляемых школьниками к получаемому ими образованию, формирование так называемого «Ученического стандарта качества» (далее — Стандарта). Данный документ представляет собой выработанный учащимися набор критериев и показателей качества организации условий обучения и воспитания. Стандарт является своеобразной «сигнальной системой», обеспечивающей на постоянной основе выявление дефицитов в деятельности учителя, в деятельности самих обучающихся, в управленческой деятельности. В соответствии с данным Стандартом можно будет проводить мониторинг удовлетворенности обучающихся условиями обучения. В работе А. Н. Закировой и Н. Р. Вотчель «За качественное образование в средних общеобразовательных учреждениях» представлено описание подобной деятельности, направленной на совершенствование муниципальной системы оценки качества образования. Основная цель представленного в данной публикации проекта — это создание Комиссий по качеству образования (состоящих из школьников) в средних общеобразовательных организациях города Казани, деятельность которых направлена на реализацию школьного стандарта качества образования. В соответствии сошкольным стандартом авторы предлагают проводить мониторинг удовлетворенности обучающихся условиями и результатами обучения и включить ученичество в процесс оценки и повышения качества образования. По мнению А. Н. Закировой и Н. Р. Вотчель реализация подобной деятельности открывает возможность обучающимся оценивать содержание, организацию и качество учебного процесса в целом, а также работу педагогического состава[5].

Результатом применения Стандарта должен стать постоянный поиск и обновление образовательной организацией условий обеспечения образовательного процесса, повышение удовлетворенности обучающихся условиями обучения и воспитания.

В связи с введением независимой оценки качества образования в школах, в соответствии Приказом Министерства образованияи науки Российской Федерации от 5 декабря 2014 г. № 1547 среди показателей,характеризующих общие критерии оценки качестваобразовательной деятельности организаций, осуществляющихобразовательную деятельностьприсутствуютследующие показатели, связанные с удовлетворенностьюполучателей образовательных услуг:

- «Доброжелательность и вежливость работников»,
- «Компетентность работников»,
- «Материально-техническое обеспечение организации»,
- «Качество предоставляемых образовательных услуг» [2].

В данном случае учащиеся являются получателями образовательных услуг, и администрация образовательной организации заинтересована в создании механизма, который позволит повышать уровень удовлетворенности обучающихся.

В работе представлены результаты пилотного исследования поформированию «Ученического стандарта качества», проведенногона базе фокус-группучащихся школ Санкт-Петербурга. Цель исследования — выявлениеих требований к процессу образования. Выявленные требования стали основой для разработкикритериев «хорошего» образования,по мнению школьников.

В выборку исследования вошли ученики — представители Совета старшеклассников Санкт-Петербурга при Комитете по образованию Санкт-Петербурга. Объем выборки: 24 человека из 12 районов Санкт-Петербурга. Учащиеся были разделены на пять групп по 4–5 человек в каждой.

В рамках проведения фокус-групп учащиеся отвечали на вопрос, что на их взгляд является качественным образованием, какой они видят «идеальную» школу и формулировали запросы к «хорошему» образованию.

В результате работы каждая группа представила перечень выделенных запросов (пожеланий), все полученные данные были объединены в общий список.

Далее представлен список пожеланий учащихся (в том виде, которые сформулировали сами школьники):1) Умение учителей заинтересовать ученика; 2)Необходимо учитывать мнения ученика; 3) Наличие практической деятельности; 4) Знание учителем проведения формата ОГЭ/ЕГЭ;5) Профессионализм учителя; 6) Демократия по отношению к ученикам; 7) Соблюдение образовательных программ; 8) Нормирование домашней работы;9) Компьютеризация образования; 10) Наличие исследовательской деятельности в школе; 11) Необходимо учить школьников работать в коллективе; 12) Учитель должен работать со всем классом; 13) Взаимоуважение; 14) «Быть на одной волне» со школьниками; 15) Использование различных форматов в обучении (игры, компьютер); 16) Междисциплинарность; 17) Уважение учителя к другим предметам; 18) Обучение тайм-менеджменту;19) Необходимо учитывать физиологические особенности школьников; 20) Приоритет общественной деятельности; 21) Бесплатное востребованное дополнительное образование; 22) Профориентация; 23) Вкусная еда; 24) Удобная форма; 25) Наличие рейтинга учителей; 26) Наличие органа самоуправления; 27) Система отгулов для учеников; 28) Обучение ораторскому мастерству.

Наиболее повторяющимися требованиями стали:1) — Умениеучителей заинтересовать ученика (совпало у всех 5 групп); 10) — Наличиепрактической деятельности (совпало у всех 5 групп) и 13) — Взаимоуважение (совпало у 4 групп), 9) — Компьютеризация образования (совпало у 4 групп); 14) — «Быть на одной волне» со школьниками (совпало у 3 групп); 22) — Профориентация (совпало у 3 групп);20) — Приоритет общественной деятельности (совпало у 2 групп).

Стоит отметить, что участники фокус-групп — это школьники-активисты, члены Совета старшеклассников Санкт-Петербурга, для них общественная деятельность является необходимой частью их школьной жизни.

На основании результатов анализа выявленных требований, можно выделить и сформулировать следующие критерии «качественного» образования для школьников:

1. Способность педагогов заинтересовать ученика;
2. Наличие практической деятельности в процессе образования;
3. Использование ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности;
4. Умение педагогов «говорить на одном языке» со школьниками;
5. Наличие эффективной профориентационной работы.

Данная работа предполагает дальнейшие исследования, проведение фокус-групп, опросов, проектировочных сессий для уточнения списка критериев и последующего создания «Ученического стандарта».

Разработка оригинального, учитывающего условия обучения в каждой школе «Стандарта качества ученика», может помочь образовательной организации оптимизировать образовательный процесс, сделать школу комфортной для учеников, что в результате позволит повысить ее уровень конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.Для этого мы предполагаем в ходе дальнейших исследований разработать модель Стандарта, включающую описание вариативных механизмов его создания и адаптации к условиям работы конкретных школ.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской федерации от 15.10.2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации»// Правительство России URL: http://government.ru/docs/24918(дата обращения: 30.09.2018).
2. Приказ Минобрнауки России от 5 декабря 2014 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» // Министерство образования и науки Российской Федерации URL: http://минобрнауки.рф/документы/5141/файл/4071/Prikaz (дата обращения: 30.02.2018).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012 г. № 303. с изм. и допол. в ред. от 29.07.2017 г.
4. Государственно-общественное управление, оценка деятельности школы — инновационные ресурсы развития системы образования: монография / под ред. И. В. Гришиной, Н. Ю. Конасовой. СПб.: СПб АППО, 2011.
5. *Закирова А. Н., Вотчель Н.Р.* За качественное образование в средних общеобразовательных учреждениях // Эффективные системы менеджмента: качество, инновации, устойчивое развитие. 2016.№ 5. С. 130–137.
6. Инновационное обеспечение качества образования в условиях международной интеграции: монография. И.А. Максимцев, Е.А. Горбашко, Ю. А. Антохина. СПб.: ГУАП. 2012.
7. *Прикот О.Г., Верховская Я.И.* Профессиональные взаимодействия менеджеров образовательной организации в контексте методологии управления знаниями // Сб. научных трудов IV Международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT.Ч.1.Казань, КФУ.2018. С. 83–90.

ТРУДОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ С ПЕДАГОГАМИ: ГРАНИЦЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЙ

М.И. Койвунен
Научный руководитель — Н.А. Заиченко

В статье рассматривается с междисциплинарной точки зрения дефиниция «трудовые отношения»,дается попытка определить границы применения связанных с ней механизмов трансформации в системе общего образования в постсоветский период. Предлагается рабочее понятие «трансформация трудовых отношений» с педагогами общеобразовательных учреждений для дальнейшего использования в рамках эмпирического исследования.

Ключевые слова: труд,трудовые отношения, педагоги, общеобразовательные учреждения, трансформация, НСОТ (новая система оплаты труда), эффективный контракт, профессиональный стандарт.

Key words: labor,labor relations, teachers, general educational institutions, transformation, new wage system, effective contract, professional standard.

Проблема трудовых отношений с педагогическими работниками общеобразовательных учреждений рассматривается нами в контексте определенияпонятийного аппарата вмеждисциплинарном срезе иполитики в области оплаты труда учителей в экономическом и правовомаспектах.

В основе терминологического анализа лежит рассмотрение понятия «трудовые отношения» в контексте права, социологии, философии, психологии, менеджмента (управления) и экономики.Дефиниция «трудовые отношения» содержит два понятия: труд и отношения между людьми по поводу труда. «Говоря о труде, экономисты видят проблему не там, где видят ее философы, антропологи не усматривают ее там, где усматривают социологи» [10], но в результате «… общей темой становятся так называемые «трудовые отношения», понимаемые как отношения между работником и работодателем и описывающиеся в терминах взаимодействия, диалога, «сотрудничества» [10].

В своих трудах философы древнего мира так говорили о труде: «Всякий вид работы приятнее, чем покой» (Демокрит), «Великих людей питает труд» (Луций-Анней Сенека), «Человек, находящийся на самой вершине горы, не упал туда с неба» (Конфуций). Вероятно, речь шла о том, что личностный и профессиональный рост индивида возможен только при осуществлении им трудовой деятельности. В «Философии права» Гегель исходит из того, что трудовая деятельность атрибутирует вещам целесообразность, наделяя или снабжая их смыслом. Т. е. трудовые отношения — это прежде всего целесообразные регламентированные отношения, возникающие в ходе трудовой деятельности.

Переосмысление роли труда и трудовых отношений происходит в индустриальную эпоху: труд, при его разделении, «выходит» за пределы одного хозяйства и становится предметом рассмотрения, обсуждения, анализа и конфликта вразличного рода договорных отношениях.Промышленная революция XVIII века усиливает интерес к труду, как к объекту анализа и связанному с ним понятию «трудовые отношения»: попытки анализа места труда в общественной жизни предпринимаются не только философами и социологами, но юристами и экономистами.

С точки зрения **права**, согласно Трудовому кодексу РФ, «трудовые отношения — отношения, основанные на соглашении между работником и работодателем о личном выполнении работником за плату трудовой функции (работы по должности в соответствии со штатным расписанием, профессии, специальности с указанием квалификации; конкретного вида поручаемой работнику работы) в интересах, под управлением и контролем работодателя, подчинении работника правилам внутреннего трудового распорядка при обеспечении работодателем условий труда, предусмотренных трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами, трудовым договором» [9].

Исследуя **социологический** аспект трудовых отношений, следует уделить особое внимание работам К. Маркса и Ф. Энгельса, которые рассматривают подобные отношения как общественное явление, оказывающее воздействие на общество, конечным результатом общественного процесса производства выступает сам человек в его общественных отношениях.Упрощая взгляд социолога на трудовые отношения, можно говорить о том, что с точки зрения социологии трудовые отношения рассматриваются как неотъемлемое условие становления и существования личности в социуме.

Наши современники, представители **философской** науки, особо глубоко исследуют модификацию связи стоимостного и ценностного выражений труда в процессе становления общественных отношений. Так, в своих трудах российский философ, политолог, социолог и публицист А. Ю. Ашкеров отмечает, что смысл труда заключается в «разом совершающейся унификации человеческих потребностей и вещей, которые их удовлетворяют» [11].Философский аспект трудовых отношений подразумевает рассмотрение не только механизмов оплаты труда наемного работника, но и пользы для его работодателя и, соответственно, общества в целом.

При анализе **психологического** аспекта современных трудовых отношений можно говорить о прикладном использовании дефиниции «трудовые отношения», где акцент делается на инструментальныхсоставляющих, таких как разработка профессиограмм, социограмм,аутентичных программ переподготовки кадров, психологических тренингов по взаимодействию субъектов трудовых отношений. В данном контексте интерес представляют работыВ. Врума, признанного авторитета в сфере психологического анализа поведения людей в организациях, в которых раскрывается психология мотивации работников учреждений в части повышения эффективности своей профессиональной деятельности. Так, согласно его теории ожиданий, эффективность труда сотрудника напрямую зависит от его уверенности в оправдании ожиданий в трех областях: «затраты труда — результаты», «результаты — вознаграждение», «ценность полученного вознаграждения» [17]. Таким образом, с точки зрения психологии труда особую важность при рассмотрении трудовых отношений представляет изучение мотивов поведения субъектов данных отношений.

Концептуальный управленец Ф. У. Тейлор выдвигает в качестве ключевой задачи**менеджмента** организации при формировании трудовых отношенийполучение максимальной прибыли для предпринимателя и максимального благосостояния для каждого рабочего, занятого в данном предприятии [16].

Рассматривая **экономический** контекст трудовых отношений, адекватным для понимания является контекст рынка, как отношения спроса и предложения на рынке труда и контекст фирмы, как отношения наемного работника и работодателя.

В любом из представленных суждений по поводу дефиниции «трудовые отношения» первичным признаком является феномен **соглашения**между двумя (и более) сторонами, в данном случае — между работником и работодателем. Предметом соглашения выступают самые разные параметры — вид деятельности, цена труда, время и место, нормы труда и пр.

Переходя от абстрактного труда к конкретному труду в сфере образования, т. е. педагогическому труду, следует отметить его специфику, состоящую в том, что ему свойственны преимущественно затраты, носящие интеллектуальный и творческий характер, из-за чего педагогический труд слабо поддается регламентированию, его результаты менее осязаемы и в основном могут быть оценены косвенно, спустя время.

Правовой и экономический аспекты мы выделяем в качестве основных при изучении оценочной политики педагогического труда. Анализ нормативно-правовых актов РФ, регламентирующих реформирование политики в области оплаты труда педагогов в этот период [2, 3, 4,7,8,9], позволил определить установленные государством цели и причины преобразования моделей оплаты труда, которые характеризуют суть трудовых отношений в общем образовании. Так, в качестве основных целей выделяются: обновление кадрового состава за счет привлечения молодых талантливых педагогов для работы в общеобразовательных учреждениях, повышение качества образования и пр. Среди ведущих причин изменений рассматриваются: недопущение сверхнормативных расходов в сфере общего образования в силу ограниченности бюджетных ресурсов и целесообразность их рационального использования.

За последние десятилетия система оплаты труда педагогических работников образовательных учреждений претерпела существенные изменения.

Единая тарифная сетка (далее — ЕТС), введенная в 1992 г. [5], служила для установления соотношения уровня квалификации работников бюджетных учреждений и размера оплаты их труда. В основе ЕТС была 18-разрядная система, классифицирующая все виды работ в бюджетных учреждениях по сложности и необходимым умениям и навыкам персонала для их осуществления. Главным недостатком применения данной системы было отсутствие связи между уровнем оплаты труда работника и эффективностью выполненной им работы. В контексте ЕТС трудовые отношения в сфере образования выстраивались как отношения между работником и работодателем не персонифицировано: в основе этих отношенийлежала ориентация на осуществление сотрудником образовательного процесса, как такового (и выплату вознаграждения сотруднику соразмерно его квалификации), а не на достижение им конкретных результатов. В этой установке «на процесс» не было необходимости и возможности формировать «зарплатные стимулы». Низкая мотивация персонала бюджетных учреждений на повышение результатов своего труда при одновременно низком уровне оплаты труда послужили толчком к переходу на иную систему оплаты и, соответственно, трудовых отношений.

Переход бюджетной сферы на новую систему оплаты труда (далее — НСОТ) взамен ЕТС осуществлялся в разных регионах в разные сроки и по разным моделям под тезисом «деньги в обмен на результат». Пионерные модели новой системы оплаты труда в бюджетной сфере были разработаны в Санкт-Петербурге в 2005 году [14], однако повсеместное введение произошло только к 2011 г. Можно говорить о том, что с позиции «должного» (нормативного подхода) в рамках НСОТ трудовые отношения в большей степени, чем раньше, ориентированы на сотрудничество между работниками и их работодателями за счет

формирования системы стимулирования персонала с учетом эффективности его деятельности. На деле, с позиции «сущего», оказалось, что в рамках НСОТ не удалось до конца решить задачу обоснованного распределения стимулирующих выплат педагогическим работникам образовательных организаций по результатам их труда, и также не наблюдалось по результатам исследования связи между качеством труда и ценой труда учителя [14]. Выплаты стимулирующего характера применялись в качестве гарантированной части заработной платы (за добросовестное выполнение должностных обязанностей, интенсивность труда и др.), а процедура оценки педагогических работников носила формальный характер.

С целью устранения выявленных недостатков НСОТ с 2013 г. начал осуществляться переход трудовых отношений с педагогическими работниками на механизм эффективного контракта, при котором размер заработной платы конкретного педагога устанавливается с учетом объемов, интенсивности и качества выполняемой им работы (качества его деятельности), показатели и критерии его оценки должны быть связаны с показателями образовательного учреждения [6]. С точки зрения нормативного подхода трудовые отношения в образовании в контексте механизма эффективного контракта становятся еще более персонализированными. Они выстраиваются с учетом ориентации на результативность конкретного работника, повышение эффективности и качества его деятельности в пределах общих показателей, обозначенных образовательной организацией, при условии формирования механизмов оплаты его труда, носящих персонифицированный характер.Однако, в контексте «сущего», при введении механизма эффективного контракта возникает ряд проблем и рисков. Основной проблемой является разработка измеримых показателей и критериев оценки эффективности и качества деятельности педагогических работников. Среди основных рисков — опасность смещения акцента в работе педагогов на производство показателей и критериев оценки вместо достижения ими планируемых результатов [13], а также непомерное увеличение документооборота в случае формального проведения процедуры оценки.

Концепция эффективного контракта в системе общего образования разрабатывалась в качестве инструмента соединения интересов педагога и его руководителя с целью решения задач соответствующей образовательной организации [1]. А в качестве базы для оценки квалификаций и труда педагогических работников был разработан профессиональный стандарт педагога, который создавался как инструмент, позволяющий объективно связать результативность его профессиональной деятельности с уровнем его квалификации, должностными обязанностями и механизмом оплаты труда.Формальнопрофессиональный стандарт педагога вступил в силу с 1 января 2017 г., однако реального внедрения стандарта в жизнь образовательных организаций до сих пор не состоялось. Сложности возникают и с определением отношения к данной концепции [12].С точки зрения права,она способствует укреплению трудовых отношений в образовании, поскольку призвана усиливать связь между трудовым функционалом педагогического работника, его квалификационным уровнем, результативностью деятельности и системой оплаты его труда, формируемой руководителем образовательного учреждения. Вместе с тем, применение профессионального стандарта педагога, как и стандарта любого вида деятельности, призвано регламентировать труд в определенной области, а регламентация педагогического труда может привести к снижению, или нивелированию его творческого характера.

Трансформация трудовых отношений в системе образования в постсоветский период (90-е годы и позже) заключается в изменении смысла трудовых отношений в контексте оплаты учительского труда. По сути, трансформация заключалась в том, что труд педагога все больше персонализировался по результату, именно поэтому трудовые отношения в образовании получили статус «образовательной услуги», где есть конечный результат, в отличие от превалирующего ранее понятия «образовательная деятельность», где акцент делается на образовательный процесс. Можно добавить трактовку по К. Марксу о том, что «Услуга есть не что иное, как полезное действие той или иной потребительной стоимости — товара ли, труда ли».

Понимая под трансформацией превращение из одного в другое, преобразование [15] и опираясь на проведенный междисциплинарный блиц-анализ термина «трудовые отношения», можносформулировать рабочее понятие дефиниции «трансформация трудовых отношений» с педагогами в сфере общего образования в постсоветский период. **Трансформация трудовых отношений с педагогом** — преобразование отношенческого смысла в трудовых отношениях, в основе которого лежит усиление персонализации педагогического труда в постсоветский период, обусловленное внедрением НСОТ, переходом общеобразовательных учреждений на механизм эффективного контракта и введением профессионального стандарта педагога.

Библиографический список

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п-П8] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654.
2. Модельная методика формирования системы оплаты труда и стимулирования работников государственных образовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных образовательных учреждений, реализующих программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования: [утв. Министром образования и науки РФ 22 нояб. 2007 г.] URL: минобрнауки.рф/документы/730.
3. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: [распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014 г. № 722-р] URL: http://www.rg.ru/2014/05/08/nauka-site-dok.html.
4. Постановление Правительства РФ от 05.08.2008 г. № 583 (ред. от 14.01.2014 г.) «О введении новых систем оплаты труда работников федеральных бюджетных учреждений и федеральных государственных органов, а также гражданского персонала воинских частей, учреждений и подразделений федеральных органов исполнительной власти, в которых законом предусмотрена военная и приравненная к ней служба, оплата труда которых в настоящее время осуществляется на основе Единой тарифной сетки по оплате труда работников федеральных государственных учреждений»URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157967.
5. Постановление Правительства РФ от 14.10.1992 г. № 785 «О дифференциации в уровнях оплаты труда бюджетной сферы на основе Единой Тарифной Сетки»URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_45674.
6. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы URL: http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н, по состоянию на 05.08.2016 г..
8. Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 г. № 2190-р «О программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы»URL: http://www.rg.ru/2012/12/04/oplata-site-dok.html.
9. Трудовой кодекс Российской Федерации: [федер. закон: принят Гос.Думой 21 дек. 2001 г., по состоянию на 05.02.2018 г.] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683.
10. *Ашкеров А.Ю*. Начала труда и конец производства // Отечественные записки. № 3(12), 2003. URL: http://www.strana-oz.ru/2003/3/nachala-truda-i-konec-proizvodstva.
11. *Ашкеров А.Ю*. Философия труда // Социологическое обозрение, Том 3. № 2, 2003. С. 50–70.
12. *Гришина И.В*. Профессиональный стандарт педагога как инструмент управления образовательной организацией // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге.СПб: СПб АППО, 2016. Вып. 3–4. С. 13–16.
13. *Заиченко Н.А*. Мифы и реальность «эффективного контракта» в сфере общего образования // В кн.: Общественные науки в школе и в жизни: методический навигатор. [б.и.], 2015. С. 313–320.
14. *Заиченко Н.А*. Сколько стоит учитель: от Москвы до самых до окраин // «Российские учителя в свете исследовательских данных»: кол.моногр.М. Л. Агранович и др.; Нац.исслед.ун-т- Высшая школа экономики, Ин-т образования; отв. ред. И. Д. Фрумин и др. М.:Изд.дом Высшей школы экономики, 2016. С.64–93.
15. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю*. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992.
16. *Тейлор Ф.У.* Принципы научного менеджмента. М.: Контроллинг, 1991.
17. *Vroom V.H.* Work and motivation. New York: Wiley, 1964.

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕНИЧЕСКОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

И.А. Новоселов
Научный руководитель С. Г. —Баронене

В статье представлены фрагменты исследования по определению представлений педагогов о понятиях и функциях Совета обучающихся, т. е. о роли и функциях школьников в деятельности по самоуправлению. Целью статьи является разграничение понятия — Совет обучающихся и детское общественное объединение с акцентом на том, что ученическое управление — это механизм реализации прав обучающихся на участие в управлении образовательным процессом в целях учета их мнения.

Ключевые слова: ученическое самоуправление, советы старшеклассников, школьное самоуправление, самоуправление, совет обучающихся.

Key words: student self-government, high school students councils, school self-government, self-government, students councils.

Термин «Ученическое самоуправление» использовался еще в советской системе образования, началом развертывания ученического самоуправления можно считать Постановление Наркомпроса от 30 ноября 1917 «О реформе средней школы». В 1916 году «Положение о единой трудовой школе» и «Декларацией об основных принципах единой трудовой школы» были определены права учащихся и школы в развитии ученического самоуправления.

В системе образования Российской Федерации ученическое самоуправление распространилось на все школы России после принятия федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. В каждом учебном заведении сформировано мнение о необходимости создания некой ученической структуры, которая реализует функцию «ученического самоуправления». Однако проведенное нами исследование показало, что у большинства педагогов сформировано собственное понимание термина «ученическое самоуправление», а также отсутствует понимание отличий органов ученического самоуправления от детского общественного объединения.

В рамках исследования по выявлению представлений субъектов образовательного процесса относительно деятельности ДОО и ОУС было проведено два опроса. Первый опрос был направлен на изучение функции «Советов обучающихся — органа ученического самоуправления», второй на изучение функции «Первичного отделения Российского движения школьников». Цель опроса — определение представлений педагогов о понятиях и функциях Совета обучающихся и первичного отделения школьников.

В выборку исследования вошли представители администрации, педагоги-организаторы, учителя предметники школ Санкт-Петербурга, и районные кураторы ДОО и ОУС районов Санкт-Петербурга. Объем выборки: 65 человек из 12 районов Санкт-Петербурга.

Стартовый опрос включал в себя следующие вопросы, связанные:

- с определением педагогами понятия «орган ученического самоуправления» (совет Старшеклассников, ученический совет);
- с описанием базовых функций органа ученического самоуправления (совет старшеклассников, ученический совет);
- с описанием процедуры включения школьников в органы ученического самоуправления;
- с описанием самых популярных мероприятий/проектов ученического совета;
- с указанием персон из администрации школы, с которой работает орган ученического самоуправления.

Второй опрос проводился с целью выявления того, различают ли педагоги функционал и статус органов школьного самоуправления и детских общественных объединений и включал в себя следующие вопросы:

- «Дайте определение детскому общественному объединению (Первичное отделение Российского движения школьников)»
- «Напишите, чем занимается детское общественное объединение (Первичное отделение Российского движения школьников) в вашей образовательной организации?»
- «Как можно стать членом детского общественного объединения (Первичного отделения Российского движения школьников) в Вашей школе?»
- «Какие мероприятия/проекты детское общественное объединение вашей школы проводит чаще всего например: (праздники, заседания с администрацией, разработка документов и т. д.)?»
- «С кем из администрации школы работает детское общественное объединение?»

Анализ данных двух опросов были получены следующие результаты:

- педагоги и администрация образовательных организаций совмещают два понятия: «Общественные объединения» и «Орган ученического самоуправления», часто используют данные термины как синонимы;
- определения, которые приводят педагоги, не связаны с функциями, которые они приводят, отвечая на дальнейшие вопросы;
- не отвечают на вопрос, ставят прочерк или пишут: «не помню», — 13 человек;
- только 6 из 65 ответов-определений даны в соответствии с нормативно-правовыми документами, описывающими деятельность органов ученического самоуправления.

Нормативные документы обеспечивают возможность для различения понятий «Школьное общественное объединение» и «Орган ученического самоуправления», рассмотреть термин «Ученическое самоуправление», функции органа ученического самоуправления.

В Федеральном законе от 19.05.1995 № 82-ФЗ (ред. от 02.06.2016) «Об общественных объединениях» под общественным объединением понимается добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения [2]. Для создания общественного объединения по закону необходимо не менее 3 человек-учредителей, устав (регламентирующий деятельность документ), протокол о создании.

Важно отметить, что объединения формируются исключительно на основе общности интересов, часто их деятельность направлена на узкую группу людей, и не всегда может затрагивать интересы всех обучающихся.

Общественные объединения могут создаваться в одной из следующих организационно-правовых форм: общественная организация; общественное движение; общественный фонд; общественное учреждение; орган общественной самодеятельности; политическая партия. В образовательных организациях мы сталкиваемся со следующими формами школьных объединений: орган общественной самодеятельности, общественное движение, общественная организация.

Органом общественной самодеятельности является не имеющее членства общественное объединение, целью которого является совместное решение различных социальных проблем, возникающих у граждан по месту жительства, работы или учебы, направленное на удовлетворение потребностей неограниченного круга лиц, чьи интересы связаны с достижением уставных целей и реализацией программ органа общественной самодеятельности по месту его создания. Орган общественной самодеятельности формируется по инициативе граждан, заинтересованных в решении указанных проблем, и строит свою работу на основе самоуправления в соответствии с уставом, принятым на собрании учредителей. Орган общественной самодеятельности не имеет над собой вышестоящих органов или организаций.

Общественным движением является состоящее из участников и не имеющее членства массовое общественное объединение граждан, преследующее социальные, политические и иные общественно полезные цели, поддерживаемые участниками общественного движения.

Общественной организацией является основанное на членстве общественное объединение, созданное на основе совместной деятельности для защиты общих интересов и достижения уставных целей объединившихся граждан.

Высшим руководящим органом общественного движения и общественной организации является съезд (конференция) или общее собрание. Постоянно действующим руководящим органом общественной организации является выборный коллегиальный орган (чаще всего это совет/правление/президиум), подотчетный съезду (конференции) или общему собранию.

Орган ученического самоуправления действует всоответствии с частью 6 статьи 26 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее 273-ФЗ): в целях учета мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся в образовательной организации создаются советы обучающихся.

Таким образом в каждой образовательной организации должен появиться некий орган, который бы отражал мнение всех без исключения обучающихся. Согласно письму Министерства образования и науки РФ от 14 февраля 2014 г. № ВК-264/09[3] этот орган должен быть в структуре образовательной организации, а так же должен входить в состав управления образовательной организацией.

В управлении процессом образования участвуют обучающиеся, для которых этот процесс и реализуется, таким образом мы говорим об органе самоуправления (при котором субъект и объект управления совпадают). Таким образом, **ученическое самоуправление** — это механизм реализация прав обучающихся на участиев управлении образовательным процессомв целях учета их мнения. В данном случае обучающиеся могут давать обратную связь относительно образовательного процесса, повозможности, предлагать решения возникающих проблем. Согласно основным понятиям, принятым в ст. 2 273-ФЗ, образование включает в себя воспитание и обучение, поэтому обучающиеся могут давать обратную связь по различным сторонам образовательного процесса — это и качество преподавания (использование современного оборудования, современных образовательных технологий), инфраструктура, содержание внеучебной деятельности и др.

Можно выделить следующие функции органа ученического самоуправления:

1) выявление мнений обучающихся относительно образовательного процесса,

2) передача информации о выявленных проблемах и предложениях администрации образовательной организации,

3) участие в разработке и решении проблем образовательной организации [10].

Для работы в образовательной организации следует отличать общественное объединение, созданное на базе ОУ и орган ученического самоуправления. Данные отличия приведены в таблице 1.

Таблица 1

Признаки общественного объединения и органа ученического самоуправления

Признак	Общественное объединение обучающихся	Орган ученического самоуправления
Место в структуре образовательной организации	Независим от образовательной организации, находится вне структуры	Состоит в структуре образовательной организации, является одним из управляющих органов
Организационно-правовая форма	Общественное объединение (орган общественной самодеятельности, общественное движение, общественная организация)	Коллегиально-совещательный орган, управляющий орган
Закон, регламентирующий деятельность	ФЗ № 82 «Об общественных объединениях»	ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации»
Специфика школьников	Есть конкретная специфика, по группе интересов	Нет специфики, заинтересованы все обучающиеся
Функции	Деятельность связана с конкретными интересами и целями специфичными для каждого объединения (экологическое, творческое, научное)	Учет мнений обучающихся, участие в управлении образовательной организацией
Формирование органов управления	Есть не у всех форм. Избираются из числа заинтересованных школьников (узкой группы, которой интересна тематика данного объединения)	Формируется на основе выборов, участвуют все обучающиеся

Согласно 273-ФЗ можно сделать вывод, что орган ученического самоуправления должен существовать во всех организациях общего образования. Совет обучающихся реализует свою деятельность в соответствии с частью 6 статьи 26 273-ФЗ. В отличие от общественного объединения Совет обучающихся действует в интересах всех обучающихся образовательной организации, где такой он создан.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012 г. № 303. с изм. и допол. в ред. от 29.07.2017 г.
2. Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ // Российская газета. 1995 г. № 100. с изм. и допол. в ред. от 02.06.2012 г.
3. Письмо Минобрнауки России от 14.02.2014 № ВК-262/09 «О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях» // «Официальные документы в образовании». 2014. № 11.
4. *Кондратьева О.Г*. Отечественный опыт становления ученического самоуправления в XX веке // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 147–158.
5. *Валькова М.В*. Что необходимо при формировании школьного ученического самоуправления // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 6. С. 51–58.
6. *Корозникова А.А*. Развитие школьного ученического самоуправления // Вестник КГУ. 2010. № 3. С.230–233.
7. *Захарова А.И*. Соотношение понятий «Детское объединение» и «Детское общественное объединение» // ВЭПС. 2012. № 2. С.204–208.
8. *Ушева М.Н*. Управление в стиле позитивного лидерства в среднем образовании Болгарии через школьное самоуправление // Педагогическое образование в России. 2009. № 4. С. 162–169.
9. *Березина А. А*. Профильное объединение детей и подростков как культурно-историческое и педагогическое явление // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 3 (15).
10. Отечественный опыт становления ученического самоуправления в XX веке // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6.

Повышение финансовой грамотности: международный аспект

Е. В. Нужная
Научный руководитель — С.А. Михеева

В статье рассматриваются основные функции государства в решении проблемы повышения финансовой грамотности населения, описываются национальные программы и практики их реализации в зарубежных странах, проводится их сравнительный анализ.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовое образование, компоненты финансовой грамотности.
Key words: financial literacy, financial education, financial components.

Финансовая грамотность выступает важным компонентом социально-экономического развития и финансовой системы не только стран с формирующейся экономикой, но и развитых государств. Более того, демократизация общества ставит перед правительствами первоочередную цель по улучшению жизни всех слоев населения, поскольку образованный и ответственный гражданин, в том числе играющий активную роль на финансовом рынке, является основой стабильного общества. Наиболее эффективным способом предупреждения нищеты, а также толчком к повышению уровня благосостояния отдельно взятого индивида, домохозяйства и всей нации в целом является просветительская деятельность в области финансов.В Европе реализуется более 180 программ, направленных на повышение финансовой грамотности [5], и с каждым годом число подобных проектов возрастает.

Этой теме посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов. Среди зарубежных публикаций следует выделить работы Lusardi A., Mitchell O. S., Huston S. J., Hung A., Parker A. M., Yoong J. Значительный вклад в разработку проблемы повышения финансовой грамотности в России внесли Кузина О. Е., Алифанова Е. Н., Столярова А. А., Шахназарян Г. Э., ЗеленцоваА. В., Блискавка Е. А.

Безусловно, уровень финансовой грамотности, степень понимания необходимости ее повышения, а также проработанность образовательных программ и мероприятий различается в зависимости от страны. В ряде экономически развитыхгосударствпрограммы повышения финансовой грамотности населения успешно реализуются уже многие годы, в силу того, что правительства этих стран позитивно оценивают подобную просветительскую деятельность и, что не менее важно, у общественности сформировалась осознанность и понимание необходимости проводимых мер. В их числе: США, Великобритания и Франция.По результатам международного сравнительного исследования уровня финансовой грамотности взрослого населения [1]уровень финансовой грамотности(далее — ФГ) населения Франции и Великобритании выше среднего показателя по миру, что в значительной степени иллюстрирует эффективность реализуемых образовательных программ (США в данном исследовании участвовали лишь по отдельным показателям, однако по ним отмечаются высокиерезультаты).

Соединенные Штатыявляются первопроходцами в измерении ФГ населения на государственном уровне: в 1990-е годы ученые еще не давали определения исследуемому феномену, а действовали скорее из практически ориентированных проблем — изучалось финансовое поведение студентов и пенсионные стратегии рабочих [9], но уже тогда зарождалась осознанность в проработке данного направления.

В некоторых странах проблемаповышения финансовой грамотности населения привлекла внимание правительства и общества в целом только в последние годы (например, Индия, Россия). Национальные программы в перечисленных странах реализуютсяуспешно [3], однако, в том числе из-за небольшого количества времени, пройденного с начала запуска образовательных мероприятий, полученные результаты находятся ниже среднего показателя по миру.

В настоящее время накоплен разнообразный международный опыт по повышению финансовой грамотности. В программы вовлечены государственные организации, некоммерческие общественные организации, частные компании.В статьеописываются национальные программы и практики их реализации в зарубежных странах, проводится их сравнительный анализ.

В общем виде государство может выполнять следующие функциив разработке и реализации программ повышения ФГ населения[3]:

— *Координационно-консолидирующую*: координировать деятельность агентов, в чьей компетенции лежат образовательные программы; быть инициатором публичных выступлений по теме; формировать стандарты распространения информации о финансовых услугах; определять цели и задачи формируемой национальной стратегии; оказывать помощь в реализации программы на территории всей страны; определять перечень мероприятий; следить, чтобы программы не сводились к разовым рекламным акциям по продвижению отдельной продукции — то есть выступать центральным субъектом.
— *Контролирующую и регулирующую*: лицензирование и мониторинг; контроль за прозрачностью и честностью; защита от мошенничества; обеспечение законодательной базы.
— *Мониторинговую и аналитическую*: осуществление исследований ФГ населения; аккумулирование информации по проблемным зонам; сбор и анализ актуальной информации; работа с жалобами с последующей публикацией разбора конфликтной ситуации и типичных ситуаций.
— *Образовательную:* разработка программ для находящихся в ведении государства учебных заведений (особенно для школ, где происходит максимальных охват аудитории).
— *Оценочную:* формирование механизма оценки эффективности мероприятий; получение результатов, обратной связи.

Как правило, функции государства не ограничиваются одной, а выступают комбинированно. На данный момент трудно установить страны, в которых государство полностью берет на себя весь процесс по повышению ФГ у населения, так как активно привлекаются частные фирмы широкого перечня.

Государственные организации берут на себя функции определения направления и приоритетов проводимой политики, формировании законодательной базы и правовой среды. Решением задач по реализации государственной политики занимаются государственные ведомства или финансируемые им организации. К примеру, в США это будет Комиссия по финансовой грамотности и образованию (FLEC), в Австралии — служба финансовой информации (FIS), в Канаде — служба защиты потребителей финансовых услуг (FCAC), в Великобритании — управление по финансовым услугам (FSA — FinancialServicesAuthority).

Некоммерческие организации чаще всего финансируются за счет государственных средств или частного сектора. Они привлекаются как на стадии исследовательских разработок, так и на стадии реализации проводимых мероприятий с последующей обратной связью.

Частные отраслевые организации занимаются реализацией значительной доли программ по повышению ФГ населения. К примеру, в Австралии доля достигает 22 % (на государство приходится 33 %). Как правило, банки и их ассоциации заинтересованы в реализации крупных проектов.

В идеале государство должно вмешивается в данный процесс, если это приведет к сокращению издержек (и/или к максимизации результата) или же является необходимым условием осуществления мероприятий. Ввиду этого роль государства на разных этапах реализации варьируется.Рассмотрим практики реализации программ повышения финансовой грамотности в ряде стран.

Соединенные Штаты Америки

Первая Национальная стратегия по финансовой грамотности(NationalStrategyfor financialliteracy)была разработанав США в 2006 году, далее стратегия была доработана в 2011, а затем в 2016 годах[10].

Цели Стратегии: 1) повышение осведомленности и доступа к эффективному финансовому образованию; 2) определение и интеграция основных финансовых компетенций, в-третьих, улучшение инфраструктуры финансового образования; 3) определение, развитие и обмен эффективными практиками[11]. В рамках Стратегии реализуется большое число проектов как государством (на федеральном и муниципальном уровнях), так и частным сектором. Ряд программ осуществляется в процессеих коллаборации.

Одним из важных направлений реализации программ повышения ФГ является разработка интернет-ресурсов. Так, например, в США действуютНациональный веб-сайт для повышения уровня финансового образования населения (MyMoney.gov), в котором собраны и представлены в открытом доступе образовательные программы, а также отдельные сайты по различным аспектам финансовой грамотности:

— информация о личном социальном страховании (MySocialSecurityaccount);
— интерактивный проект для консультаций по пенсиям и иным пособиям (PlanningforRetirement;
— просветительные материалы в области финансов (MoneySmartforAdults, Investor.gov, BeforeYouInvest.

Разработаны специальные программы для молодежи (напр.,MoneyasYouGrow) и ресурсы для учителей (см. напр.: MoneySmartforYoungPeople, TeacherOnlineResourceCenter).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Соединенные Штаты накопили богатый опыт по реализации и внедрению различных программ повышения ФГ для разных групп населения.

Франция

По результатам исследованияАналитического центра НАФИ [1] на первом местепо уровню ФГ среди европейских стран находится Франция. Финансовое обучение во Франции реализуется уже более века. Так, еще в 1901 году силами общественности и коммерческих структур стартовала «Финансовая программа

обучения» [5], а с принятием закона «О финансовой безопасности»[2] в 2003 году, государство взяло на себя часть ответственности за масштабную реализацию просветительских программ.

С 2017 года во Франции действует национальная Стратегия (TheFrenchNationalStrategyforFinancialEducation), направленная на развитие технологий онлайн-обучения, увеличение охвата населения, снижение задолженности по кредитам. В настоящее время все жители страны (в том числе и сельскоенаселение) имеют гарантированный государством доступ к телекоммуникационным услугам (за небольшую плату).

Результативность проводимых мероприятий по ФГ (высокие показатели в международных рейтингах и национальных мониторингах) во многом объясняется высоким качеством интернет просвещения (от года в год Франция занимает 1-е место в Европе и 5-е место в мире по широте использования интернета государственными органами для транслирования элементов проводимой политики).

Великобритания

Первая пятилетняя Национальная стратегия в Великобританиибыла разработана в 2006 году. Реализовывалась программа Группой персонального финансового образования (PersonalFinanceEducationGroup, PFEG) при поддержке Управления по финансовому образованию потребителей (ConsumerFinancialEducationBody, CFEB)и была направлена в большей степени на социально незащищенные слои населения — неработающих взрослых, молодежь (школьники, студенты), люди с низкими доходами. Участниками программы стали около 10 млнчеловек. В 2010 году Управление было расформировано и его функции (в том числе и финансирование программ с 2012 года) перешли к Консультативной службе по денежным вопросам(MoneyAdviceService, MAS), основной фокус которой сместился на взрослое население Великобритании.Для молодежи разработан официальный сайт Группы финансового образования YoungMoney.

СлужбойMASпроводятсярегулярныеопросынаселениясцельювыявитьрезультативностьпроводимыхмер (The Financial Capability Survey, the Office for National Statistics (ONS) Wealth and Assets Survey; Understanding Society).

Новая Стратегия по финансовой грамотности Великобритании (FinancialCapabilityStrategyforthe UK)была опубликована в 2015 году с уточнениями для Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии. Официальная миссия стратегии — помощь с долгосрочными и краткосрочными финансовыми стратегиями на разных стадиях жизни человека и домохозяйств[7]. Ключевыми темами Стратегии выступают: повседневные управленческие денежные практики; финансовая подготовка к жизненным стадиям и событиям; решение финансовых трудностей.

Индия

В Индии разработана и реализована Пятилетняя Стратегия повышения ФГ (2012–2013 год), необходимость которой продиктована массовой не включенностью населения в финансовый рынок. Целевая группа Стратегии — социально уязвимые слои населения (сельские жители, дети и молодежь, пенсионеры, незанятые, мигранты). Стратегия призвана провести масштабную кампанию по финансовому образованию, чтобы помочь людямболее эффективно управлять деньгами для достижения финансового благополучия путем доступак соответствующим финансовым продуктам и услугам через регулируемыеи прозрачные механизмы защиты потребителей и компенсации жалоб. Участниками программ обучения стали около 500 млн человек. Кроме Национальной Стратегии

в Индии также реализуются программы, разработанные некоммерческими и, международными организациями (OECD, G-20, INFE).

Проведенный анализ национальных программ повышения финансовой грамотности населения и практик их реализации в США, Франции, Великобритании и Индии позволил выделить следующие общие черты:

- большая роль государства в разработке,координациии реализации программ;
- использование механизма партнерства государства с другими заинтересованными участниками рынка;
- дифференциация направлений обучений и фокусировка на конкретных целевых группах;
- широкое использование интернет-технологий;
- регулярный мониторинг уровня финансовой грамотности, который позволяет корректировать программы, выявлять сильные и слабые стороны мероприятий.

Следует отметить, что, несмотря на схожесть целей деятельности государства в области повышения финансовой грамотности населения в разных странах, программы, как правило, создаются с учетом культурной специфики той или иной страны. Поэтому простой «перенос» программ, успешно реализуемых в одной стране, в другую, далеко не всегда оказывается эффективным. Тем не менее, изучение международного опыта в этой области является необходимым элементом успешной реализации «Стратегии повышения финансовой грамотности населения на 2017–2023 годы» [6] в нашей стране.

Библиографический список

1. Аналитический отчет НАФИ URL: https://nafi.ru/analytics/rossiya-na-9-meste-po-finansovoy-gramotnosti-sredi-stran-g20/
2. Закон Франции «О финансовой безопасности» (Постановление № 2010-638 от 10.06.2010 г.) , URL: http://www.wipo.int/wipolex/ru/
3. *Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н*. Повышение финансовой грамотности населения. Международный опыт и российская практика. 2012.
4. *Сергейчик С.И., Сергейчик М.С., Максимова А.А*. Мировой опыт реализации проектов в области финансового образования и повышения финансовой грамотности населения //Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (158).
5. *Столярова А.А., Шахназарян Г.Э*. Анализ мировой практики развития финансового образования и повышения финансовой грамотности населения //Финансы и кредит. 2010.№ 34 (418).
6. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы. Распоряжение от 25.09.17 года № 2039-р. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности URL: http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf (дата обращения 12.10.18)
7. Financial Capability Strategy for the UK, October 2015, URL: https://www.fincap.org.uk/uk_strategy
8. *Habschick M. et al*. Survey of financial literacy schemes in the EU27 //VT Markt/2006/26H-Final Report, Hamburg. 2007.
9. *Huston S. J*. Measuring financial literacy //Journal of Consumer Affairs. 2010. Т. 44. № 2. С. 296–316.
10. National Strategy «Why and How: Background Report Developing the 2011 National Strategy». URL: https://www.treasury.gov/resource-center/financial education/ Documents/
11. Promoting financial success in the United States: National Strategy for financial literacy 2016 Update, Financial Literacy and Education Commission/URL: https://www.treasury.gov/resource-center/financial-education

МЕТОД 360 ГРАДУСОВ: КОНТУРЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

С.А. Рекуненко
Научный руководитель — С.А. Михеева

В статье рассматриваются практики применения метода «360 градусов» в зарубежных школах и университетах, выявляются возможности его использования в российских образовательных организациях, формулируются рекомендации по его внедрению для оценки профессиональных компетенций учителей.

Ключевые слова: метод оценки персонала 360 градусов; обратная связь; профессиональное развитие педагогов.
Key worlds: 360 Feedback; professional teachers development.

Глубокие системные изменения, происходящие в российском обществе, в том числе в системе образования, требуют поиска новых управленческих моделей. Помимо умения действовать в нестандартных ситуациях, на передний план выходят такие качества работника, как способность принимать эффективные решения, обеспечивать конкурентные преимущества образовательной организации, предлагать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории. Эти качества требуют оценки, поэтому необходимо учитывать их при аттестации, в то время как критерии, предлагаемые текущими положениями, оценивают в первую очередь профессиональные достижения. Так, рассматривая форму экспертного заключения об уровне профессиональной деятельности педагогического работника образовательного учреждения [Приложение № 6 к Административному регламенту Комитета по образованию по предоставлению государственной услуги по организации и проведению аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга, педагогических работников частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Санкт-Петербурга, в соответствии с действующими нормативнымиправовыми актами Российской Федерации], замечаем, что в индивидуальной папке педагога фиксируются его личные профессиональные достижения, результаты обучения, воспитания и развития его учеников, а также вклад педагогического работника в развитие системы образования. Все, что не входит в параметры, заданные экспертным заключением, игнорируется, поэтому действующая процедура аттестации учителей не способствует их профессиональному развитию.

В связи с этим остро стоит проблема поиска и применения современных инструментов оценки учителя, позволяющей оценить компетентность педагогического работника, его социальную и профессиональную мобильность, готовность к творческому поиску, самообразованию, эмоциональный интеллект.

Одним из таких инструментов, успешно применяющимся в США, Европе и Канаде, стал метод «360 градусов». В настоящем исследовании предлагается на основе описания успешной практики использования метода в образовательной сфере других стран обосновать необходимость и предложить рекомендации по его внедрению в отечественной системе образования.

Первое документированное использование опросов «360 градусов» было проведено в 1950-х годах Исследовательской инженерной компанией Esso. Использованию данного метода для оценки персонала в бизнесе посвящены работы Бирли У. и КозубТ. [1], Мотовилина О. Г. и Мотовилиной И. А. [3], Уорд П. [5]. В указанных работах отражены преимущества и недостатки применения метода в управленческих моделях в бизнесе, приведен опыт использования современных методов оценки персонала в крупных государственных компаниях и государственных структурах.

Суть метода «360 градусов» состоит в том, что оценка сотрудника осуществляется им самим и его рабочим окружением: руководителями, коллегами и подчиненными, если таковые имеются. В результате человек может четко соотнести самооценку с внешней оценкой, а также сравнить результаты оценки на разных уровнях.

В XXI веке популярность метода «360 градусов» стремительно выросла: по оценкам журнала Fortune 90 % компаний, находящихся на вершине экономической пирамиды, используют именно этот метод [14].

Успех использования метода «360 градусов» в бизнес практике обусловил его экстраполяцию в другие сферы, в частности в систему образования. В последние годы метод «360 градусов» становится популярным в американских и европейских университетах [10]. Так Университет Северной Каролины (TheUniversityofNorthCarolina-ChapelHill) поощряет студентов и преподавателей оценивать учащихся, самих себя и общую образовательную программу. Предлагается модель анкеты для студента, в которую входят такие позиции как ясность преподавания, общение с учащимися, дисциплина в классе, мотивация студентов к изучению предмета [9]. В исследованиях Роффеи Парка (1997 г.) указывается, что получение обратной связи полезно для саморазвития и укрепления корпоративной культуры [10].

В Жилинском университете (Žilinskáuniverzita) предлагается форма оценки компетенций преподавателя университета (UNIZA, 2003), в которой при получении положительных отзывов руководством предлагаются рекомендации для карьерного роста [4].

Ричард Т. Маннат, являющийся проектным управляющим в штате Айова, разработал метод «Клиентоориентированная оценка школьного персонала», в котором обосновывается необходимость получения обратной связи через определенные промежутки времени, индивидуальные награды за исполнение предписаний, полученных при обработке анкетирования, а также индивидуальные траектории профессионального развития [6].

Применение метода «360 градусов» в Термополисе (округ Хот-Спрингс, штат Вайоминг) в течение пяти лет послужило основой для повышения качества образования: по стандартизированным испытаниям SRA (ScienceResearchAssociation) по всем общеобразовательным предметам качество усвоения материала повысилось более чем на 15 % [12].

Анализ зарубежных публикаций в области использования метода «360 градусов» позволил выявить преимущества данного метода и возможные ограничения его применения для образовательных организаций. Так, например, многолетний опыт применения метода образовательными учреждениями штата Линкольн показал, что вопросы, касающиеся самооценки и самовосприятия, следует исключать из опроса.

В 2013 годуСаулеха А. Синдхи в своей работе «360-градусная оценка производительности в школах: средства качественного образования» показал, что

метод «360 градусов» является очень важным аспектом профессионального роста педагога. Однако его реализация без предварительного обучения административного персонала может оказать пагубное влияние на климат организации [7].

По мнению ряда отечественных исследователей в российской образовательной практике слабым местом опроса «360 градусов» может оказаться неготовность участников объективно подходить к оценке своих коллег. Так В. Ю. Корнюшин считает, что «360 градусов» применим для «здоровых» компаний. «Если же в компании все воруют и бездельничают, кроме одного честного человека, то именно этот сотрудник и получит наихудшие оценки, а «свои люди» будут иметь только положительные отзывы» [2]. При ненадлежащей организации процесса проведения анкетирования может произойти утечка информации, что усилит конфликтные ситуации в коллективе. При этом важно понимать, что подлежат оценке не привычные показатели эффективности и результаты внутришкольного контроля, а поведенческие компетенции.

Исходя из этого для корректного проведения метода «360 градусов» в образовательной организации при разработке инструментария важно учитывать два основополагающих момента. Во-первых, на опрос должно быть выделено достаточное количество времени. Во-вторых, цели опроса должны быть объявлены публично. Это означает, что при внедрении метода необходимо:

— информировать педагогов о преимуществах данного метода;
— тщательно провести подготовительно-разъяснительную работу с педагогами и администрацией школы, сообщить о целях проводимого исследования;
— заранее разработать критерии (индикаторы), в которых описать навыки, повышающие эффективность работы учителя и служащие стратегической цели развития школы;
— обеспечить конфиденциальность на каждом этапе;
— осуществить обратную связь в форме личной беседы с каждым оцениваемым сотрудником.

Таким образом, внедрение метода «360 градусов», учитывающее позитивный и негативный опыт зарубежных стран, в систему оценки сотрудников отечественной сферы образования, позволит выявить дефициты профессиональных компетенций учителей, которые станут основой для разработки индивидуальных программ их профессионального развития.

Библиографический список

1. *Бирли У., Козуб Т.* Оценка 360 градусов. Стратегии, тактики и техники для воспитания лидеров. М.: Эксмо, 2009.
2. *Корнюшин В.Ю*. Оценка и аттестация персонала. М., 2010. С. 87- 89.
3. *Мотовилин О.Г., Мотовилина И.А*. Оценка персонала в современных организациях. Ассесмент-технологии. Профессиография. М.: Высшая школа психологии, Институт консультирования и системных решений, 2009.
4. *Heathfield S.* (2001). 360 degree feedback: the good, the bad and the ugly defines and examines multirater feedback. Available at: http://humanresources.about.com/library/weekly/aa042501b.htm.
5. 360 degrees Performance Appraisal // The Economic Time, News Paper, 2012. URL: http://www.whatishumanresource.com/360-degrees-performance-appraisal [Дата обращения: 07.10.2018].
6. A study of teaching aptitude, West Virginia University. Journal of educational Research, vol.26 (No 7). URL: http://www.jstor.org/pss/27525682 Eiesenman, Russell. (2008)
7. Article on Teachers Aptitude Test now compulsory. URL:http://articles.timesofindia.indiatimes.com/2011-0215/ahmedabad/28546982_1_aspiring-teachers-higher-secondary-schools-ahmedabad-school-management-association
8. Feedback From 360 Degrees: Client-Driven Evaluation of School Personnel // колледж N225 Lagomarcino Hall, УниверситетштатаАйова, Эймс, Айова 50011-3195.
9. Is 360 Degree Feedback Appraisal an Effective Way of Performance Evaluation? URL:https://www.researchgate.net/publication/315938039_Is_360_Degree_Feedback_Appraisal_an_Effective_Way_of_Performance_Evaluation [Дата обращения: 09.09.2018].
10. *Manatt, Richard P.* Feedback from 360 Degrees: Client-Driven Evaluation of School Personnel // School Administrator, v54, № 3, 1997
11. *Maria Luskova, Maria Hudakova*. Approaches to Teachers' Performance Assessment for Enhancing Quality of Education at Universities, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 106, 2013, Pages 476-484, ISSN 1877-0428, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.053.
12. *Shane Thornton*. The history of 360 Degree Feedback URL: https://careertrend.com/about-5163489-history-degree-feedback.html
13. *Swalena Sindhi.* 360 Degree Performance Appraisal in Schools: A Means of Quality Education // URL:https://www.countercurrents.org/sindhi270913.html
14. *Tyson S., Ward P.* (2004). The Use of 360 Degree Feedback Technique in the Evaluation of Management Development, Management Learning, 35(2), pp.205–223 // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, May 2016, Vol. 6, No. 5 // ISSN: 2222-6990.

ФОРМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

О.И. Решетников
Научный руководитель — М.А. Малышева

Для решения проблем, связанных с развитием образовательных организаций, обеспечением доступности образования, повышением качества образовательных услуг государственная политика большинства развитых зарубежных стран направлена на долгосрочное взаимовыгодное сотрудничество с частным сектором. В статье рассмотрен опыт взаимодействия публичного и частного секторов, а такжепредставлен анализ используемых форм государственно-частного партнерства в сфере дошкольного и школьного образования зарубежных стран.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство (ГЧП), формы ГЧП, зарубежные страны, систематизацияформ ГЧП, сфера образования.

Key words:public private partnership, forms of PPP, foreign countries, systematization of PPP forms, the sphere of education.

Система образования в современном государстве, являясь мотором развития человеческого капитала, требует соответствующих инвестиций для конвертации потенциала в капитал. По данным Всемирного банка бюджетные расходы на образование в Евросоюзе составляют в целом 4,9 % ВВП, в странах ОЭСР — 5,3 % ВВП [1]. Инвестиционная политика государств дополняется инвестициями со стороны частного сектора, как на добровольной, так и на обязывающей основе.

Для решения проблем, связанных с развитием образовательных систем, обеспечением доступности образования, повышением качества образовательных услуг государственная политика большинства развитых зарубежных стран (Великобритании, Германии, США, Швеции и др.) направлена на долгосрочное взаимовыгодное сотрудничество с частным сектором. Одним из основных механизмов привлечения частных ресурсов для развития системы образования и разделения рисков между публичными и частными партнерами является государственно-частное партнерство (далее — ГЧП).

Результаты исследований [2,4,5,8] позволяют выделить несколько контрактных форм ГЧП в системе дошкольного и школьного образования зарубежных стран: ваучерная система, система дуального образования, форма «Тройной спирали», контрактная школа, участие частного сектора в инфраструктурных проектах. Рассмотрим их подробно.

Одной из распространенных за рубежом форм ГЧП в системе образования является ваучерная система. В некоторыхстранах (например, Швеции и Чили), родители могут использовать финансируемые государством ваучеры для оплаты обучения в частных школах. В этом случаесемьям предоставляется свобода выбора образовательного учреждения. Такие универсальные ваучеры, доступные для всех семей, помогают расширить выбор образовательных учреждений и поощрить конкуренцию между ними.

Однако в США, Новой Зеландиии Колумбии ваучеры предоставляются только целевым группам — низкодоходным семьям [5, 6, 10]. Целевые ваучерыспособствуютповышению справедливости в доступе к равному образованию всех детей.

Применение ваучеров в системе школьного образования позволяет увеличить доступ к образовательным услугам без выделения государством дополнительного финансирования на строительство и приобретение оборудования, необходимого для образовательного процесса.

В некоторых зарубежных странах применяется система дуального образования, направленная на приобретение профессиональных и общеобразовательных компетенций в рамках обязательного школьного образования. Между предприятием и образовательным учреждением заключаются партнерские отношения, разрабатывается общий учебный план образовательной программы, где основной целью является профессиональная ориентация обучающихся. Наиболее активное распространение такой формы взаимодействия государства и бизнеса наблюдается в Германии, Финляндии, США, Австрии [3].

В последнее время особой популярностьюв зарубежных странах при реализации проектов ГЧП пользуются формы «Тройной спирали» в рамках научной и инновационной сфер. «Тройная спираль»позволяет объединить ресурсы власти, бизнеса и учреждений образования (школьногоиливысшего). Примерами проектов ГЧП «Тройной спирали» являются технопарки, деятельность которых представлена авторами в опыте работы Швеции, Испании, Великобритании [3,4,9].

Ранее данная форма ГЧП использовалась только в системе высшего образования, однако в настоящее время государственная политика зарубежных стран направлена также на привлечение учащихся школ.

Для повышения эффективности управления государственными образовательными учреждениями правительствами некоторых стран реализуется форма ГЧП — контрактная школа.В этом случаечастные организации привлекаютсядля управления либо одной образовательной организацией,либо сетью образовательных учреждений. Права собственности и обязательства по финансированию в рамках контрактов на управление принадлежат государству.

В соответствии с обязанностями, которые частные организации выполняют, контракты подразделяют на два типа: управленческий и операционный. В обоих случаях, все сотрудники образовательной организации продолжают быть служащими государственного сектора, однако в первом вариантепредусматривается, что сотрудники нанимаются государством, во втором — частной организацией. Наиболее яркие примеры контрактных школ как одной из форм ГЧП наблюдается в США, Латинской Америке, Испании [2,4,5, 6, 8].

В сфере образования зарубежных стран активно применяются контракты на предоставление вспомогательных профессиональных услуг. Ранее в рамках контрактов предоставлялись только клининговые услуги, однако в последнее время заключаются контракты на подготовку и переподготовку учителей, разработку учебных программ, финансовое управление.

Примером таких контрактов в Южной Америке является компания Pitagoras, которая оказывает поддержку как государственным, так и частным школам в предоставлении услуг по улучшению их деятельности, куда входит разработка учебных планов, проведение семинаров для учителей, техническая поддержка учреждений, разработка учебных материалов на всех уровнях образования. Обычно контракт с Pitagoras заключают образовательные организации на один год.

В Англии, например,администрации образовательных учреждений или правительство в отношении образовательных учрежденийпередают часть своих функций частным фирмам. Такими функциями являются разработка стратегий достижения грамотности, разработка учебных планов, а также финансовый менеджмент, набор сотрудников в штат организации и т. д. [2,8,9].

Контракты на предоставление вспомогательных профессиональных услуг в зарубежных странах дают положительные результаты, включая экономию затрат, улучшение качества образованияи регулирование рабочего времени штатных педагогических работников образовательных организаций в соответствии с ихнагрузкой.

Самой распространенной формой реализации ГЧП в системе образования зарубежных странявляется участие частного сектора в инфраструктурных проектах. Данные проекты предусматривают строительство новых образовательных учреждений, реконструкцию возведенных зданий и обеспечение необходимым оборудованием для реализации образовательных программ. В некоторых случаях частные организации владеют построенной инфраструктурой и осуществляют эксплуатацию зданий, но по истечению контракта право собственности на инфраструктуру переходит государству. Например, в Великобритании, Канаде, Австрии срок соглашения государства и негосударственного сектора в инфраструктурных проектахв целом составляет 20–30 лет. В рамках соглашения государство обеспечивает образовательный процесс, а частная организация — строительство и обслуживание школы [5,8,9]. Данная форма взаимодействия является привлекательной, поскольку она освобождает правительства странот финансирования одноэтапных капитальных вложений.

В случае, когда речь идет о финансировании и строительстве объектов частным сектором, государствоплатит за эти капитальные инвестиции со временем, делая периодические выплаты в течение срока действия контракта. Наибольшей актуальностью ГЧП в рамках инфраструктурных проектов пользуется в Великобритании, Австрии.

В отдельных исследованиях выделятся многосторонняя форма ГЧП [2, 4]. Данный термин был инициирован Всемирным экономическим форумом в рамках программы «Корпоративная социальная ответственность». При такой форме взаимодействия не предлагается заключения контракта и обязательного извлечения прибыли для частного партнера. Взаимодействие осуществляется на масштабном, глобальном уровне в рамках транснациональных компаний, вовлеченных в образовательный процесс, совместно с агентствами Организациобъеденных Наций, международными финансовыми институтами (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Всемирный банк). Примеромногостороннейформы взаимодействия государства и частных партнеров является Всемирный образовательный форум, который состоялся в Инчхоне(Республика Корея)в 2015 году.

Компании, принимающие участие в такой форме взаимодействия ГЧП, извлекают выгоды нематериального характера. Ониусиливают свои позиции, повышают профессиональные рейтинги, выступают агентами изменений социальной сферы «Образование»,принимают непосредственное участие в сфере деятельностигражданского общества [2,4].

В результате анализа проведенных исследований представилось возможным выявить основные выгоды и рискимежду государством и частным партнером при реализации рассмотренных форм ГЧП. Так, например, выгодами являются повышение доступа к образовательным услугам без выделения дополнительного финансирования на строительство и приобретение оборудования, повышение качества образовательных услуг, обеспечение профориентации учащихся и стабильное получение прибыли частным сектором в долгосрочной перспективе.Рисками являются ухудшение качества образовательных услуг, изменение запросов рынка труда и профессиональных ориентаций учащихся, для частного сектора — наличие административных барьеров.

Несмотря на разнообразие форм ГЧП, которые реализуются в сфере образования зарубежных стран, в настоящее время в России взаимодействие государства и бизнес-структур при использовании механизма ГЧП в системе общего образования не получило широкого распространения и наблюдается только в области строительства образовательных учреждений.По результатам проведенного анализа можно сделать вывод, что зарубежный опыт показывает успешность применения различных форм государственно-частного партнерства в решении актуальных проблем сферы образования.Поэтомуиспользование отдельных форм взаимодействия государства и бизнеса в других странах необходимо рассмотреть для применения в сфере образования России.

Библиографический список

1. Доклад Всемирного банка от ноября 2017 № 38 «Об экономике России». URL:https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28930/121802RU.pdf?sequence=8/ (дата обращения: 10.06.2018)
2. *Сайфуллин Р.И.* Зарубежный опыт государственно-частных партнерств и их роль в развитии образования // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1. С. 62–68.
3. *Тесленко И.В., Долгих М.Н.* Государственно-частное партнерство в системе образования: тренды, проблемы, перспективы // Фундаментальные исследования. 2016. № 2.С. 211–215.
4. *Трунова О.Д., Силин М.В.* Особенности реализации государственно-частного партнерства в сфере образования в России и за рубежом // ArsAdministrandi. 2015.№ 4. С. 82–96 .
5. *Фрумин И.Д., Поляруш П.П.* Государственно-частное партнерство в образовании: уроки международного опыта // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 73–107.
6. *Aslam M.,Rawal S., Saeed S.* (2017). Public-Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence. ArkEducationPartnerships. URL: http://arkonline. org/sites/default/files/Ark_EPG_PPP_report.pdf (датаобращения 22.06.2018).
7. Market Update. Review of the European PPP Market in 2017. URL:http://www.eib.org/attachments/epec/epec_market_update_2017_en.pdf (дата обращения 10.06.2018).
8. *Patrinos H.A., Barrera-Osorio F.,Guáqueta J.* (2009), The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education, The International Bank of Reconstruction and Development, Washington, D.C., USA.
9. Public-private partnerships in education: exploring different models and policy options / Open society foundations New York (june 27–28, 2016). URL: http://s3.amazonaws.com/inee assets/resources/OSF-INEE_PPP-roundtable_Framing-paper_Verger-Moschetti_ePPPs_(1).pdf (датаобращения 22.06.2018).
10. School choice and school vouchers: An OECD perspective. URL: http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf (дата обращения 22.06.2018).

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н.И. Решетняк
Научный руководитель — Е.В. Пискунова

В статье раскрываются теоретическиеосновысоциальной активности педагога. Выделеныфакторы, влияющие на социальную активностьи обозначены формы проявления в педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальная активность, социальная роль, ценностный ориентир.
Key words: social activity, social role, value reference.

Современный педагог является главным ресурсом системы школьного образования и культуры. Качество школьной системы основывается на качестве работающих в ней учителей [9].

Ведущая роль педагога в становлении подрастающего поколения определяет высокие требования к его социальной роли в обществе. Педагог в развитии учреждения и образовательной системы в целом влияет на активность обучающихся.

Проблема развития социальной активности личности привлекала внимание отечественных и зарубежных ученых-педагогов еще с XVII века и является актуальной в наши дни[8]. К XVII в. сложились предпосылки теории развития социальной активности, а в течение XVIII–XIX вв. возник интерес к элементам социальной активности обучающихся,к источникам и факторам ее становления. XX в. характеризовался зависимостью от социально-экономической ситуации и господствующей идеологии в обществе и только конец XX — начало XXI вв. можно по праву назвать периодом глубокого изучения проблемы формирования социальной активности обучающихся, возникновения множества подходов, вызванных реформированием в сфере образования в России [2].

В настоящее время социальная активность рассматривается как «совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, … социальной группой в данный исторический период» [1].

Социальная активность личности рассматривается как «степень проявления его сил, возможностей и способностей как члена коллектива, члена общества»[5].Деятельность является главным способом существования социального субъекта и реальным проявлением его социальной активности.

Как указывает А.Б.Купрейченко, под понятием социальной активности может выступать [6]:

— качество личности на определенном этапе ее развития;
— актуальная потребность человека, готовность к действию;
— отношение личности к социальным ценностям;

— деятельность личности, в ходе которой она реализует свои потенциальные возможности;
— интенсивность освоения личностью потенциальных возможностей для достойной жизнедеятельности;
— степень участия человека в развитии общества.

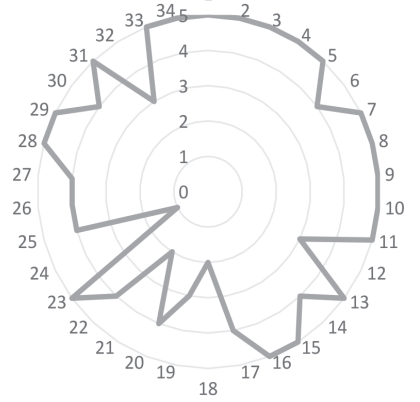
Согласно энциклопедическим данным, социальную активность педагога можно определить, как ведущее личностное и профессиональное качество, которое способствует его профессиональной компетентности во взаимодействии с другими индивидами, общностями, коллективами, группами в деятельности, необходимость которой обусловлена общественнозначимыми интересом и целями[7].Учитывая специфику профессиональной деятельности учителя, по мнению А. Б. Купрейченко, критериямисоциальной активности педагога являются [4]: ценностно-мотивационные; информационно-когнитивные; операционные; инструментальные.

Педагог избирателен в проявлении социальной активности в зависимости от значимости целей деятельности. Его активность носит позитивный характер, не является реакцией на внешние социальные обстоятельства и конкретные жизненные ситуации.

Социально активные учителя генерируют и поддерживают общественные инициативы, направленные на решение социальных проблем. Немаловажна социальная активность учителя и для повышения его социального статуса [3].

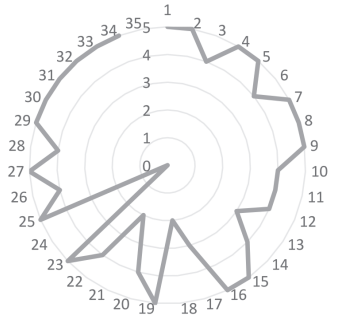
Социально активные педагоги являются образцом для поведения обучающихся. Именно они привлекают учеников к социально значимой деятельности, влияют на процесс социализации подростков.

Ниже представлены результаты эмпирического исследования, проведенного автором, целью которого была оценка готовности педагогов к активной деятельности, направленной на развитие образовательного учреждения. Исследование проводилось методами опроса (гугл-формы, интервью). Из 75 педагогов, работающих в образовательном учреждении, в опросе приняли участие 34 человека. В опросе принимали участие педагоги трех возрастных категорий: молодые учителя до 30 лет (29 %), педагоги от 30 до 45 лет (56 %) и педагоги в возрасте от 45 до 55 лет (15 %). Выборка соответствует реальному возрастному соотношению в учреждении среди педагогических работников.Респондентов просили оценить по 5-балльной шкале от 0 до 5, насколько ниже приведенные утверждения соответствуют положению дел в школе: 0 — полностью не соответствует, 5 — полностью соответствует. Оценивая первое утверждение «Цели развития школы четко определены и являются достижимыми», 55,9 % педагогов поставили пять баллов и 26,5 % респондентов оценили утверждение на четыре. Удовлетворительную оценку поставили 8,8 % учителей и столькоже респондентов оценили утверждение на один и два балла.

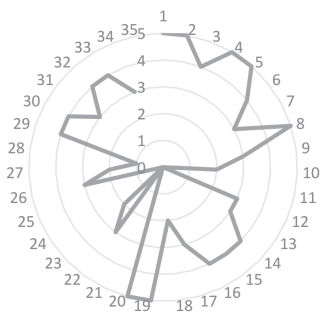


Давая оценкуутверждения: «Я имею возможность проявить свои индивидуальные способности»55,9 % опрошенных отмечают созданные условия

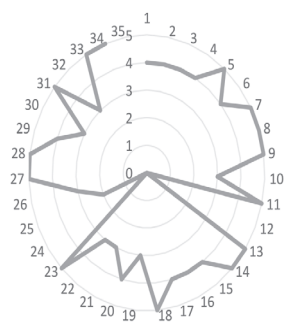
на 5 баллов, 29,4 % — на 4 балла, остальные 8,8 % оценили условия как неудовлетворительные.



На вопрос о возможности участияпедагогов школы в составлении программы развития 20,6 % респондентовпоставили 5 баллов, 26,5 % — 4 балла и 26,5 % — 3 балла соответственно. Важно отметить, что в данном вопросе 26,5 % оценили свою возможность от нуля до двух баллов.



Педагоги отмечают важность объективной оценки своего труда, оценивая систему оценки эффективности деятельности. Из числа опрошенных 14,7 % оценили на 5 баллов систему вознаграждений в школе, 29,4 % — поставили системе твердую четверку, и 26,5 % — от 0 до 2 баллов. При ясных и достижимых целяхи перспективах развития, в рамках объективной оценки деятельности и реальной возможности участия в управлении образовательным учреждением, большая часть педагогов ставят твердую четверку, а, следовательно, готовы принимать активное участие в жизни учреждения, то есть быть социально активными.



Дальнейшие исследования позволят выяснить отличительные черты социальной активности различных групп коллектива и выявить виды социальной активности, которые доминируют в коллективе для организации управления процессами.

Библиографический список

1. *Баранова Г. В., Баранов А. А*. Социальная активность (опыт методологического анализа) // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2013. № 2 (103).
2. *Балабанов С.С., Куконков П. И*. Метаморфозы социальной активности в реформируемой России // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2013. № 1 (29).
3. *Бережная И.Ф., Зыкова А.О*. Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. № 10–2 том 8, С. 171–177.
4. *Купрейченко А. Б*. Проблема определения и оценки социальной активности // Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции. М.: Логос, 2012. С. 181–182.
5. *Петухова А.В*. Социальная активность учителя — залог устойчивого развития российского общества // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. № 1.
6. Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22–24 ноября 2012 г. / отв. ред. А. Б. Купрейченко, В. А. Штроо; Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики»; Росс.гуманит. науч. фонд. М.: Логос, 2012.
7. Российская социологическая энциклопедия. Под ред. Г. В. Осипова. М.: НОРМА-ИНФРА, 1998.
8. *Шакирова Э.Ф*.Социально-педагогическая компетентность педагогов как условие формирования социальной активности студентов колледжа / Молодые ученые — нашей новой школе: материалы X юбилейной научно-практической межвузовской конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения.Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. С. 407–409.
9. *Барбер М., Муршед М*. Как добиться высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования, 2008. № 3. С. 7–60.

ГЕНДЕРНАЯ СЕГРЕГАЦИЯ НА РЫНКЕ УЧИТЕЛЬСКОГО ТРУДА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Е.А. Савельева
Научный руководитель — Н.А. Заиченко

Данная статья рассматривает явление гендерной сегрегации на рынке учительского труда как важный социально-экономический индикатор престижа и статуса профессии. Отсутствие гендерного баланса в указанной отрасли, наличие горизонтальной и вертикальной сегрегации препятствуют, с одной стороны, проявлению педагогического потенциала мужчин. Сдругой — становится главным источником неравенства в доходах мужчин и женщин. Основываясь на анализе научных источников, в статье формулируется исследовательский вопрос о возможном влиянии повышения статуса профессии учителя на развитие гендерной сегрегации в данной отрасли.

Ключевые слова: гендерная сегрегация, рынок учительского труда, феминизация отрасли, гендерные стереотипы.
Keywords: gender segregation, teacher labour market, the feminization of the industry, gender stereotypes.

Анализ научных источников по гендерной тематике в России свидетельствует о сохранении в нашей стране неравенства по полу во всех сферах жизнедеятельности [9]. Доклад Всемирного банка о мировом развитии «Гендерное равенство и развитие» выделяет четыре приоритетные области перспективной гендерной политики: 1) сокращение гендерных разрывов в человеческом капитале; 2) преодоление гендерных разрывов в доступе к экономическим возможностям; 3) минимизация неравенства в весе голосов и способностей к действиям; 4) ограничение воспроизводства гендерного неравенства в последующих поколениях [9].

Гендерные исследования, ставшие неотъемлемой частью и аспектом социологии, антропологии, истории и других наук о человеке и обществе,относятся,прежде всего,к таким процессам, как общественное разделение труда, властные отношения, характер общения между мужчинами и женщинами, гендерный символизм и особенности социализации мальчиков и девочек. Хотя в трактовке этих явлений очень многое остается спорным, накопленный багаж знаний свидетельствует о плодотворности междисциплинарных поисков[8].И. Кон отмечает, что историко-антропологические данные по вопросам гендера«группируются вокруг трех автономных, но взаимосвязанных сюжетов: 1) гендерное разделение труда, 2) отношения власти и 3) гендерная сегрегация [8].

Наблюдаемые изменения на рынке труда в контексте гендерных проблем, как правило, связаны с тем, что повышение уровня оплаты труда приводит к вытеснению женщин мужчинами. Исследователи отмечают, что одной из гендерных проблем системы образования была и остается феминизация отрасли и преподавательского состава. Но, несмотря на то, что подавляющее большинство работников образования — женщины, здесь, так же, как и в других отраслях экономики, существует значимая горизонтальная и вертикальная сегрегация: «Одной из «женских» отраслей в экономике на протяжении многих лет является образование… Но и в этой сфере, согласно статистике, наблюдаются характерные для рынка труда в целом явления горизонтальной и вертикальной сегрегации»[1, 2].

Соотношение мужчин и женщин в структуре педагогического коллектива ОУ является важным социально-культурным и социально-экономическим индикатором престижа и статуса профессии учителя в обществе [1].

Одной из тенденций современного развития образования является целенаправленное повышение статуса профессии учителя в результате государственной политики. В первую очередь, это повышение зарплаты посредством системы эффективного контракта. В одном из своих интервью на вопрос о том, как привлечь мужчин в школу, В. В. Путин ответил: «Повышать заработную плату и престиж профессии». Как отмечают специалисты Всемирного банка, выделяющие высокий уровень гендерной сегрегации в отрасли, необходимо уделить внимание решению проблемы повышения престижности работы в сфере образования и достижению гендерного баланса в составе персонала системы образования [9].

Под *гендерной сегрегацией* следует понимать неравномерное или ассиметричное распределение работников разного пола между секторами, отраслями экономики, профессиями или видами деятельности. Явление гендерной сегрегации представляет собой традиционную характеристику рынка труда в целом [10].

Явление гендерной сегрегации тесно связано с наличием стереотипов, существующих в обществе: например, представление о том, что мужчина-начальник — это естественное и привычное положение дел, тогда как женщина-руководитель — исключение из правил. В основе таких стереотипов лежат представления о гендерных ролях и разделении труда по половому признаку. Сегрегация имеет две формы: горизонтальная и вертикальная. Горизонтальная сегрегация проявляется в различных профессиональных группах (отраслевая, профессиональная), вертикальная определяется внутри одной и той профессиональной категории (должностная).

Изучение явления гендерной сегрегации не только способствует выявлению существующих проблем у сотрудников в отношении занятости, карьеры, но и выявляет факторы, которые могут влиять на продвижение по карьерной лестнице. Вслед за европейскими исследователями, Bayard K., Hellerstein J., Neumark D., Troske K, И. О. Мальцева утверждает, что именно сегрегация становится главным источником неравенства в доходах мужчин и женщин. Таким образом, изучение причин и последствий гендерной сегрегации позволяет установить эффективные меры воздействия на рынок труда и сферу занятости с целью выравнивания гендерных диспропорций [11].

Проблема гендерного разрыва и сегрегации в сфере образования ежегодно обсуждается в ООН и ЮНЕСКО. В мае 2008 года впервые прошел Всемирный рабочий форум о роли мужчин в раннем образовании детей (WorkingForumonMeninEarlyChildhoodEducation): обсуждался вопрос о гендерном равенстве педагогов и о том, что препятствует проявлению педагогического потенциала мужчин.

Если проанализировать историю педагогики, то становится очевидным, что именно в СССР педагогика превратилась в женскую профессию. До революции учителей-мужчин было много, они составляли абсолютное большинство педагогических коллективов. Однако, после событий XX века, таких как революция,

гражданская война, Великая отечественная война в школу пришли работать женщины. В восьмидесятые годы XX века, по данным статистики, в школе было около тридцати процентов мужчин за счет бывших советских республик Средней Азии и Кавказа, где мужчин-педагогов всегда было больше.По данным Госкомстата России, в 2002 году в школах России мужчины составляли 14 %.По данным 2015 года доля женщин в составе работников общеобразовательных организаций составила 87,8 %, в высших учебных заведениях — 57 % [1] .

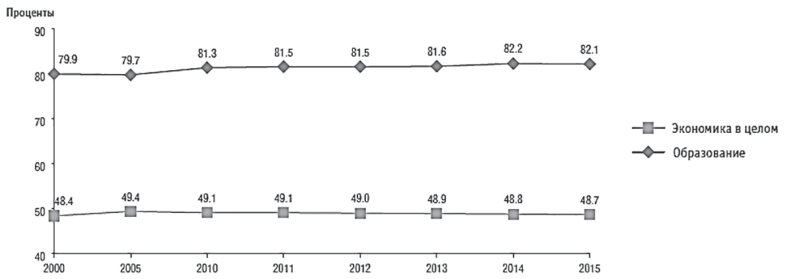


Рис. 1. Удельный вес женщин в образовании [5]

Статистические данные подтверждают, что роль женщин в образовании крайне велика, особенно, среди учителей. Среди директоров школ их доля составляет77,6 %. Увеличение доли мужчин в сфере управления образованием, по мнению М. Е. Баскаковой, также подтверждает наличие значимой вертикальной сегрегации в системе общего образования [1].

Обзор статистических данных позволяет определить, как представлены мужчины и женщины в сфере образования в странах мира. Дошкольное образование традиционно является «женским». Начальное образование отмечает наличие доли мужчин: в России это 2 %, средний мировой показатель — 37 %, Китай — 42 %. Последний отмечает снижение указанного показателя в следствие ухода мужчин из детских садов.В основном общем образовании отмечается преобладание женщин. В процентном соотношении это55 %. В США каждый четвертый учитель — мужчина. В школьном образовании их доля составляет 35 %. В странах Евросоюза доля женщин в детских садах составляла 96 %, в начальной школе — 80 %, в средних классах — 65 % и в старших — 52 % [7].

В своем исследовании «Гендерная асимметрия в образовании» С. В. Гриненко отмечает, что сложившаяся в нашей стране отраслевая структура распределения женщин и мужчин по сферам экономической деятельности пришла в явное противоречие с динамично развивающимися условиями жизни [9].

Можно выделить три позиции, поддерживающие возвращение мужчин в школу:

1. Мужчина лучше справится с определенными категориями обучающихся (например, так называемыми «трудными» или учащимися с девиантным поведением) или будет лучше преподавать определенные предметы (математика, физика).

2. Учитывая количество неполных семей, где дети воспитываются только женщинами, респонденты полагают, что мужчина в школе сможет хотя бы отчасти компенсировать сложившийся дефицит «мужского воспитания». Интересно отметить, что данная тема также актуальна среди участников процедуры экстракорпорального оплодотворения (врачей, психологов): сегодня любая

женщина может стать матерью. И в этом контексте роль мужчины в школе и даже в дошкольном учреждении становится очень важной, так как в своей повседневной жизни такой ребенок может быть вообще лишен возможности общения с мужчиной.

3. Личный авторитет учителя-мужчины, демонстрирующего детям моральный облик, благородство, образец поведения с женщиной. Речь, на наш взгляд, идет о стереотипах поведения, которые складываются у детей в школе. И. Кон пишет: «В условиях растущей безотцовщины никто не сомневается в том, что учителя-мужчины нужны школе не только как профессионалы-предметники, но и как ролевые модели» [7].

В рассматриваемом контексте важно отметить, что в социальных сетях появился новый термин, обозначающий мужчину-учителя или воспитателя — «мачотичер» — активно используемый в блогах, посвященных данной тематике.

Однако наравне с запросом общества на привлечение мужчин в школу, существуют мнения, ограничивающие или дискриминирующие положение педагогов-мужчин: это различного рода подозрения и обвинения в сексуальных домогательствах в отношении воспитанников и учащихся. Исследователи отмечают формирующееся негативное суждение о поведении мужчины в школе: «Он не смеет ни трогать детей, ни возиться с ними, ни, тем более, проявлять к ним нежность» [7].

Есть еще одна тенденция, о которой следует говорить, исследуя вопрос гендерной сегрегации на учительском рынке труда. Представленная выше статистика распределения мужчин и женщин в профессии, конечно, свидетельствует о «феминности» отрасли. Но есть и другая статистика, которая выступает в поддержку государственной политики, направленной на повышение статуса профессии.

Обратимся к данным конкурса профессионального мастерства «Учитель года России»: с 1991 года в конкурсе «Учитель года России» приняли участие более 1300 участников.Из 27 победителей — 4 женщины и 23 мужчины. Конечно, эти данные не могут быть основанием для вывода о наличии гендерного неравенства в учительской среде, но вполне могут быть причиной исследовательского интереса. Сложившиеся стереотипы говорят нам о том, что появление мужчины в женских профессиях повышают статус самой профессии. В тоже время, мы полагаем, что наравне с повышением заработной платы учителя, это способ повышения статуса профессии и привлечения педагогов-мужчин в школы.

Так возникает исследовательский вопрос, требующий изучения: может ли повышение статуса учительской профессии стать базовым основанием развития гендерной сегрегации на учительском рынке труда.

Библиографический список

1. *Баскакова М.Е.* Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005 № 1. С. 276–303.
2. Гендерные проблемы в России по национальным публикациям 2004–2012 гг./ Под ред. Калабихиной И. Е. 2012 г.
3. *Гриненко С.В*. Гендерная асимметрия в образовании // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 12. Ч. 3.
4. Женщины и мужчины России. 2016: статистический сборник/ Росстат. М., 2016.

5. Индикаторы образования: 2017: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики».М.: НИУ ВШЭ, 2017.
6. *Козина И.М*. Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 126–136.
7. *Кон И.С*. Куда исчез мужчина-воспитатель? Материалы к размышлению. Кон И.С. Мальчик — отец мужчины. М.: Время, 2010. С. 317–357.
8. *Кон И.С.* Мужчина в меняющемся мире. URL: https://lib.rin.ru/book/muzhchina-v-menjajuschemsja-mire_igor-kon/text (Дата обращения 15 сентября 2018).
9. *Мальцева И.О*. Гендерные различия в профессиональной мобильности и сегрегация на рынке труда: опыт российской экономики.Москва, 2005.URL:http://www.hse.ru/data/465/349/1234/WP_05-11r.pdf
10. *Мальцева И.О., Рощин С.Ю*. Гендерная сегрегация и трудовая мобильность на российском рынке труда. М.: Изд.дом НИУ ВШЭ, 2007.
11. Образование в цифрах: 2017: краткий статистический сборник/ Бородина Д. Р., Гохбери Л. М. и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2017.

ПРАВОВОЙ СТАТУС РОССИЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В.А. Сафарова
Научный руководитель — О.Е. Лебедев

В статье рассматриваются права и обязанности учащихся школ, регламентируемые законодательными актами об образовании Великобритании, Латвии, Литвы, Финляндии, ФРГ, Швеции, Эстонии и России. Выделяются условия, обеспечивающие их реализацию.

Ключевые слова: права учащихся, обязанности учащихся, условия доступности образования, законодательные акты.
Key words: pupils' rights and duties, education acts in European countries.

Правовой статус обучающегося определяется совокупностью его прав и обязанностей, которые ему присущи в течение всего периода обучения в школе [1]. На международном уровне одним из ведущих документов, определяющих правой статус обучающегося, является Конвенция ООН о правах ребенка (1989). Согласно статье 28 Конвенции ребенок имеет право на бесплатное, обязательное начальное образование, а также на доступ к различным формам среднего образования. Право на образование рассматривается наряду с другими социальными правами ребенка(на охрану здоровья и социальное обеспечение, на защиту от насилия) и правами на свободу выражения собственных взглядов и мнения, свободу мысли, совести и религии, свободу ассоциаций и мирных собраний, доступа к информации и знании своих прав.Конвенция ООН о правах ребенка выступает своего рода международным стандартом, определяющим, с одной стороны, минимальный набор прав ребенка, с другой — условия доступности образования определенной продолжительности для всех детей. Предполагается, что данные категории затем конкретизируются в конституциях и законах стран, ратифицировавших Конвенцию.

Отраслевой правовой статус обучающегося определяетсязаконодательными актами об образовании. Объектом изучения выступили законы об образовании следующих европейских стран:Великобритании, Земель ФРГ (Бавария, Гессен), Латвии, Литвы, Финляндии, Швеции, Эстонии.

Предметом изучения стали права и обязанности учащихся школ.

В законодательных актах об образованиивыбранных стран регламентируются следующие права учащихся на:

— общедоступное бесплатное обязательное начальное и среднее общее образование на родном языке;
— безопасную образовательную среду (Финляндия, Швеция, Эстония);
— выбор учебных предметов (Финляндия, Эстония, Германия) и на индивидуальную образовательную программу;
— бесплатные:
  - учебники и бесплатное пользование материально-технической базой школы (Финляндия, Эстония, Швеция, Германия);
  - сбалансированное питание (Финляндия, Швеция);
  - школьный транспорт;

- консультации специалистов (логопеда, психолога, социального педагога) (Эстония, Финляндия, Литва, Франция);

— получение сведений:
- о школе, включая правила внутреннего распорядка;
- об индивидуальном прогрессе (Германия), в том числе, на получение беспристрастной оценки учебных достижений (Литва);

— участие:
- в принятии решений, касающихся организации учебной деятельности (Эстония, Литва, ФРГ);
- в государственных и международных организациях и/или сотрудничество с такими организациями (Эстония);

— общегражданские права: право на выражение своего мнения (Франция), право на обращение с жалобой в случае несправедливого отношения или несправедливой оценки (Бавария).

Можно утверждать, что в законодательствах европейских стран происходит конкретизация тех прав учащихся, которые обеспечивают возможность учиться и гарантируют доступность образования.

С точки зрения европейских законодателей, для обеспечения доступности школьного образования имеют значение следующие условия: 1) условия, обеспечивающие возможность выбора учебных предметов и образовательного маршрута; 2) условия, касающиеся благополучия детей и охраны их здоровья; 3) условия доступности информации; 4) условия обеспечения безопасности детей в школе; 5) условия участия в школьной жизни; 6) условия, обеспечивающие общие гражданские и политические права ребенка; 7) условия, касающиеся материальных затрат на обучение.

Неотъемлемым элементом правового статуса обучающихся являются их обязанности. В законодательных актах европейских стран регламентируются три основные обязанности учащихся школ:обязательное посещение школ (за исключением особых положений); выполнение образовательной программы, в том числе домашних заданий; поведение, соответствующее рамкам, принятым обществом и правилами распорядка школы.

Сравнительный анализ регламентации прав и обязанностей обучающихся в международном контексте и в России показал, что в российском законодательстве об образовании конкретизируются схожие с европейскими элементы правового статуса школьника[2].Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» [11] российские школьники обладают следующими правами:

— на общедоступное бесплатное образование;
— на предоставление условий для обучения с учетом особенностей состояния их здоровья;
— на получение бесплатной социально-педагогической и психологической помощи;
— на обучение по индивидуальному учебному плану;
— на выбор факультативных и элективных учебных предметов;
— на перевод в другую образовательную организацию, реализующую образовательную программу соответствующего уровня;
— на участие в управлении образовательной организацией;
— на бесплатное пользование библиотечно-информационными ресурсами, учебной, производственной, научной базой образовательной организации.

В нормативной практике европейских стран и России прежде всего определяются те права учащихся, соблюдение которых обеспечивают условия доступности образования. С увеличением продолжительности образования возникает вопрос, связанный с правами, которые обеспечат его качество. Одним из таких прав может выступать право на индивидуальный учебный план или индивидуализацию учебного процесса в целом. Такого рода права в свою очередь требуют норм, которые должны гарантировать их реализацию и которые требуют конкретизации применительно к условиям образовательной организации.

Помимо названных в европейских документах обязанностей, российский школьник также обязан заботиться о своем здоровье; уважать честь и достоинство других обучающихся и работников образовательной организации; не создавать препятствий для получения образования другими обучающимися; бережно относиться к имуществу образовательной организации.

Библиографический список

1. *Болотова Е. Л.* Правовой статус школьника // Народное образование. 2010. № 8. С. 114–120.
2. *Путило Н. В.* Правовой статус обучающихся в актах федерального законодательства и законах субъектов Российской Федерации //Право и образование. 2012. № 7. С. 23–37.
3. *Спасская В.В.* Правовое регулирование образовательных отношений: проблемы теории и практики. М.: Поматур, 2012.
4. Закон Литовской республики об образованииот 25 июня 1991 г. № I-1489 с изменениями и дополнениями, внесенными Законом от 12 ноября 2015 г. № XII-2010URL: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint (дата обращения: 06.06.2018).
5. Закон об образовании в Баварии с изменениями от 31 мая 2000 г. URL: http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true (дата обращения: 02.09.2018).
6. Закон о школьном образовании в Гессене с изменениями от 30 июня 2017 г.URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_stand_30-6-17_nicht_amtliche_lesefassung_0.pdf (дата обращения: 02.09.2018).
7. Закон об образовании в Латвии от 29 октября 1998 г.URL: http://www.pravo.lv/likumi/24_zoo.html(дата обращения: 06.06.2018).
8. Закон об основной школе и гимназии в Эстонии URL: https://www.riigiteataja.ee/failid/Poh_ru.pdf(дата обращения: 06.06.2018).
9. Кодекс образования Франции. Законодательная часть. Приложение к распоряжению № 2000-549 от 15.06.2000 URL: http://www.lexed.ru/zakonodatelstvo-ob-obrazovanii/kodifikatsiya-zakonodatelstva-ob-obrazovanii/kodeks-obrazovaniya-frantsii/ (дата обращения: 16.08.2018).
10. Конвенция ООН о правах ребенка URL://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 10.04.2018).
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2018 год.М.: Эксмо, 2018.
12. Basic Education Act 628/1998 for Finland. URL: https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/.../en19980628.pdf(датаобращения: 16.08.2018).
13. TheEducationAct 2011.URL: www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents (датаобращения: 10.04.2018).

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ О ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Семыгина
Научный руководитель — О.О.Жебровская

Руководитель образовательной организации общего образования вынужден решать профессиональные управленческие задачи при реализации идей индивидуализации обучения школьников. Исследование представлений руководителей образовательных организаций об индивидуализации обучения школьников показало проблемы в этой области и необходимость обучения директоров школ.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, управление процессом индивидуализации обучения школьников, профессиональный дефицит директора школы.

Key words: individualization of education, management of the process of individualization of school education, professional deficit of heads of educational organizations.

Идея индивидуализации обучения школьников является актуальной, но не новой, широко представлена в педагогической науке и практике. Под индивидуализацией обучения понимают:дидактический принцип воздействия на отдельного ученика для раскрытия его индивидуальных склонностей и способностей (А. Ж. Жафяров, Е. С. Никитина, М. Е. Федотова);формирование «персональной судьбы» ученика (Л.В. Байбородова);организацию процесса обучения (И. А. Юрловская).

Систематизация подходов и определений представлена в работе З. А. Каргиной [1], где «индивидуализация обучения» рассматривается как система, дидактический принцип, процесс, стратегия, педагогическая категория, средство, результат. Условия и институциональные формы индивидуализации обучения определены в статьях Т. В. Збираник, В. Б. Лебединцева, Д. Б. Саюк и др. [2, 3, 4].

В. Б. Лебединцев выделяет следующий комплекс педагогических условий, необходимых для обеспечения индивидуализации образования (обучения): процессуальные, содержательные и *управленческие*условия [3]. Тем не менее, понятие «индивидуализация обучения» в общем образовании чаще всего рассматривается в педагогическом контексте, а не в управленческом.

На основе анализа текстов Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»[5] и ФГОС общего образования были определены основные варианты индивидуализации обучения школьников:учет индивидуальных особенностей школьников;обучение по индивидуальному учебному плану (ИУП); реализация индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), траектории; создание индивидуального проекта.

Реализация каждого из них требует от директора школыпринятия управленческих решений в следующих сферах: организация работы с одаренными детьми, детьми с ограниченными возможностями здоровья, организация внеурочной деятельности, профильных курсов, дополнительных курсов, курсов по выбору; организация обучения по индивидуальному учебному плану, реализация индивидуальных образовательных маршрутов, психолого-педагогическое сопровождение школьников, сопровождение индивидуального проекта в 10–11-х классах, формирование зон для индивидуальных занятий.

На основе подходов к структуре профессиональной деятельности руководителя образовательной организации [6, С. 134] были определены компоненты профессиональной деятельности директора школы при управлении процессом индивидуализации обучения школьников:

- мотивационный компонент (побуждение к управлению процессом индивидуализации обучения школьников, понимание актуальности процесса);
- познавательный (представления о процессе, информированность);
- функционально-деятельностный (принятие управленческих решений, операции в структуре управленческой деятельности).

Цель исследования: изучение представлений руководителей образовательных организаций об индивидуализации обучения школьников. Дизайн исследования: руководителю образовательной организации общего образования предлагалась анкета с 16 вопросамиоткрытого и закрытоготипов на основе Google-формы. База исследования — образовательные организации общего образования Красносельского района Санкт-Петербурга, сроки проведения: май — сентябрь 2018 г. Анкетирование проводилось анонимно. Количество участников: 32 школы (71 % от общего количества школ).

По мнению 100 % респондентов, индивидуализация обучения школьников является трендом современной образовательной политики, 77 % участников отметили ее высокую актуальность для своей школы.Наибольшую исследовательскую ценность представляли ответы на вопрос об управленческих решениях, необходимых для принятия руководителем: обучение педагогического коллектива, создание нормативной базы, решение вопросов финансирования.

Невелика (2 %) группа респондентов, обративших внимание на необходимость личной заинтересованности и готовности директора школы и административной команды к управлению процессом индивидуализации обучения школьников. Лишь 1 % опрошенных отметил необходимость дополнительного обучения руководителей дляуправления процессом индивидуализации обучения школьников. В то же время 82 % участников исследования констатировали наличие ограничений, например, правовых и финансовых. Это требует дополнительного исследования.

Ранжируя признаки индивидуализации обучения школьников по степени значимости для своей организации, 66 % руководителей отметили как наиболее значимые:

- формирование для реализации ИУП, ИОМ,
- индивидуальных проектов (10–11-й классы),
- зон для индивидуальных занятий,
- тьюторское сопровождение.

Тем не менее, 95 % респондентов отметили, что тьюторское сопровождение индивидуализации обучения в их школах отсутствует.

Во всех организациях выявлена потребность в обучении на основе ИУП (78 %) и ИОМ (72 %).Около 61 % участников опроса заявили о реальной работе, которая выполняется в их образовательной организации в рамках индивидуализации обучения школьников через ИУП, ИОМ (39 %), индивидуальный проект

в 10–11-х классах без закрепления в учебном плане (56 %) или с закреплением (33 %). В качестве основания для перевода на ИУП руководители назвали повышенную или пониженную мотивацию обучающихся (61 %) и их особые образовательные потребности (56 %).

Противоречивость результатов исследования доказывает, что управление индивидуализацией обучения школьников является проблемной областью в деятельности руководителей образовательных организаций общего образования и может быть отнесено к перечню профессиональных дефицитов директоров школ. Решение проблемы, требует, на наш взгляд, обучения руководителей образовательных организаций, хотя это и не осознается ими в полной мере.

Библиографический список

1. *Каргина З. А.* Индивидуализация, персонализация, персонификация — ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № VIII. С. 172–187.
2. *Збираник Т.В.* Педагогические условия обеспечения индивидуализации обучения //Научные исследования в образовании. М., 2006. № 3. С. 81–86.
3. *Лебединцев В.Б.* Индивидуализация обучения в массовой школе: условия и институциональные формы //Вестник Иркутского лингвистического университета.Иркутск, 2013. № 3 (24). С. 244–248.
4. *Саюк Д.Б.* Индивидуализация образования в современной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт».2017. Т. 30. С. 56–59.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в РФ»: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата посещения: 25.09.2018).
6. *Габдуллин Г.Г.* Перестройка школы: проблемы управления. Казань, 1990.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

И.В. Сямтомов
Научный руководитель — С.Г.Баронене

Статья посвящена современным предпринимательским стратегиям ведения бизнеса и инвестирования в новые предприятия на примере социального предпринимательства в сфере образования.В статье анализируются разнообразные подходы к типологизации поведенческих стратегий предпринимателей. Выделяются типы классических стратегий, характерные для социальных-предпринимателей в образовании.

Ключевые слова:предпринимательство, предпринимательские стратегии,социальное предпринимательство,образование,рынок образовательныхуслуг.

Keywords:entrepreneurship, entrepreneurial strategies, social entrepreneurship, education, the market of educational services.

Постепенный, постсоветский переход к рынку позволил рассматривать образование как услугу, которую можно организовывать в ориентации на интересы разных целевых групп и их новых потребностей, и запросов. Бизнес, в отличие от государства, более гибко и быстро реагирует на проблемы, переводя их в запросы, и предлагая новые уникальные продуктовые решения, создавая новые рынки.

Предприниматель в этом процессе занимает центральное место — его классическое проявление, в рамках Шумпетеровской логики — это новатор, который в рамках своей деятельности создает новые продукты и рынки, зачастую уничтожая старые практики [1]. Процесс поисковыхидей и ихинтеграции для получения прибыли традиционно и называется предпринимательством. На деятельность предпринимателя влияют две группы факторов (внешние и внутренние).Совместно они формируют стратегии, которые используются в той или иной ситуации.Первопроходцы, создавая новые организации,испытывают потребность в агрессивныхстратегиях,которые будут построены как на завоевании нового рынка (или его создании),так и на защите своей занятой ниши [2].

Классические предпринимательские стратегии, таким образом, можно представить с точки зрения организации как внутренние и внешние [1,3]; или как горизонтальные и вертикальные [4]; или как институциональные и инновационные [5,6,7]. Все они выстроены в логике классической англо-саксонской капиталистической модели, которая подразумевает определенные наборы ценностей, которыеформируют мышление людей, занимающихся бизнесом [7,8].

В связи с этим следует задать вопрос: «Каковыбудут специфическиечерты у стратегий, осуществляемыхв рамкахсоциальногопредпринимательства»?

Баталина выделяет такую характеристику: «Социальное предпринимательство стремится уменьшить социальные беды инновационным методом, изобретая или комбинируя социальные и экономические ресурсы так, чтобы создать самовоспроизводящийся, способный к расширению механизм производства и предоставления целевого социального блага» [9].

Тем не менее успешность социального предпринимательства определяет институциональная поддержка (опора на существующие общественные институты). [7] Таким образом возможныестратегиипривязаны к явлению социально-политической легитимности. Под социально-политической легитимностью мы подразумеваем в первую очередь готовность основных общественных акторов (представителей культурных и политических элит) вложиться в формирующийся рынок. Усугубляется эта зависимость в том числе и низким уровнем когнитивной легитимности — низким уровнем понимания возможностей и недостатков нового рынка и предприятия в нем. По сути дела, в социальном предпринимательстве внешние факторы играют решающую роль, они преобладают над внутренними факторами [7]. И даже внутренние факторы (ценности, традиции, поведенческиестереотипы) испытывают давление и определяются внешней средой, обществом.При определенных обстоятельствах социальному предпринимателю даже не обязательно выходить на прибыль, поскольку он дополнительно легитимизируется институционально и получает поддержку общественных институтов и государства. Это в том числе характерно и для образовательных проектов, многие из которых успешны в той мере, в которой им оказывает поддержку государство.Для многих категорий социальных предпринимателей характерна стратегия брендирования, при которой достижение реальных прибылей не является конечной целью организации. Таковы, к примеру, просветительские проекты, которые скорее направлены на создание личного бренда потенциального предпринимателя или создания нового рынка.

Таким образом мы можем выделить основные группы предпринимательских стратегии в образовании:

— инновационные стратегии;
— стратегии институциональной легитимации (когнитивной и социально-политической);
— стратегии индивидуального брендирования и проектирования нового рынка.

Тем не менее следует отметить,что наличие этих особых стратегий не отменяет применение базовыхпредпринимательскихстратегий,поскольку на раннихэтапахлюбая новая организация переживает стадию внутреннего становления и вынуждена работать надвнутренней структурой и базовыми бизнес-процессами.

Давайте обратимся к конкретному проекту — «Мир на ощупь» Анатолия Мавшовича. Проект Анатолия может служить примером создания новой предпринимательской формы и популяции по Олдричу[7]. По результатам проведенного интервью становится понятно, что Анатолий изначально заходил на не существующий в России рынок:

«Да для начала я начал смотреть, что есть в мире. В России не было никаких аналогов, а в Германии есть такой проект — «диалог в темноте». Это Международный проект, он открылся в 1988 году в Германии и на сегодняшний день этот проект распространен на 30 стран мира. Конечно же, я с ними связался и узнал, что такой проект есть в Израиле, и связался с ними. Я попросил у них совета, выяснил, что это франшиза, что это бизнес, и они озвучили стоимость франшизы, как сейчас помню, от 300 тысяч евро, и самое главное, мне написали, что это стоит столько, и они планируют выйти на российский рынок. И тогда я понял, что а) это мои конкуренты, б) я сделаю все сам. Ну и в итоге мы все сделали сами. Но на третий день после открытия к нам подошел из Германии как раз их директор по развитию. Он по-тихому прошел экскурсию, не сказал, откуда он, просто дал свою визитку. Мы с ним полчаса беседовали, он высказал свое недовольство тем, что мы без ведома все сделали, как бы всякие такие моменты. Но сказал, что они будут выходить на российский рынок, на что я понял, что это для меня хорошая мотивация двигаться быстро, потому что я обладаю преимуществом — лучше знаю контингент в России. И тем самым я могу все сделать надежнее и лучше».

Особое место в деятельности Анатолия занимала социально-политическая и когнитивная легитимация, в своей деятельности он опирался на сотрудничество с государственными институтами и соответствующим образом подстраивал бизнес-процессы:

«За несколько месяцев до открытия моей задачей было согласовать с администрацией города и с правительством статус социального проекта. Я обращался к целевым структурам, раз я работаю с инвалидами, то обращался к Комитету по социальной политике, а также Комитету по труду. Поскольку мы работали со школьниками, то обращались к Комитету по образованию, а также в Комитет по молодежной политике. Так я начал со всеми выстраивать отношения. На тот момент это были просто связи и знакомства. Как только мы открылись, я пригласил сюда депутатов Законодательного собрания Санкт-Петербурга, пришло 14 человек, они прошли экскурсию, после этого вышли, и у них здесь проходила рабочая встреча. В итоге они официально постановили установить статус социально значимого объекта в Санкт-Петербурге, это дало нам то, что уже более двух лет, каждый месяц мы получаем бесплатную рекламу в метро и по городу. В среднем это позволяет нам экономить 700 000 рублей каждый месяц. Вскоре меня стали часто приглашать на разнообразные образовательные семинары и всероссийские форумы, плюс, если мы говорим про Комитет по труду, то на сегодняшний день проект «Мир на ощупь» является лучшей практикой по трудоустройству инвалидов, и два раза в год к нам приезжают министры со всех регионов из Министерств по труду, чтобы посмотреть наш проект и понять, как лучше его использовать. Конечно же, после этого мы начинаем взаимодействовать с ними в регионах. Далее, первое время мы позиционировали себя как социальный проект, в том числе и для целевой аудитории, и по городу. Основной лозунг был — «Почувствуй себя на месте другого».

Что интересно, после отработки основных бизнес-процессов и несрабатывания связей с государственными институтами Анатолий попал в ситуации устоявшейся легитимации и столкнулся как с необходимостью расширения, так и обретения дополнительных источников спроса на свои услуги. Но это уже следующий институциональный уровень создания устойчивой бизнес-популяции.

Библиографический список

1. *Шумпетер Й.* Теория экономического развития. М. Эксмо, 2007.
2. *Кирцнер И.* Конкуренция и предпринимательство. М. Социум, 2010.
3. *Друкер П.Ф.* Энциклопедия менеджмента.пер. с английского.М.: Дом Вильямс. 2004.
4. *Друкер П. Ф.* Бизнес и инновации. М.: Вильямс, 2007.
5. *Флорида Р.* Креативный класс: люди,которые меняют будущее. М.: 2004.
6. *Светуньков М. Г., Светуньков С. Г.* Предпринимательство и инновации // УлГТУ : монография. Ульяновск, 2010.

7. *Олдрич Х.* Предпринимательские стратегии в новыхорганизационныхпопуляциях. Западная экономическая социология: хрестоматия современной классики. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. С. 211–225; Российский журнал менеджмента. 2005. Т. 3. № 2. С. 139–154.
8. *Токаренко О.В.* Теоретико-методические подходы к анализу ценности ориентаций предпринимательского поведения// МирРоссии. 1998 № 3. С. 117–140.
9. *Баталина М., Московская А., Тарадина Л.* Обзор опыта и концепций социального предпринимательства с учетом возможностей его применения в современной России. Препринт WP1/2008/02. М.: ГУ ВШЭ, 2008.

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

И. И. Трушова
Научный руководитель — О. Г. Прикот

В статье подчеркнут мотивационный характер неформального образования и его направленность на удовлетворение образовательных потребностей личности, а также приведены результаты анкетирования учителей математики, которые показывают, что изучению практики коллег, семинарам, фестивалям и другим процедурам неформального образования педагоги отводят значительную роль. Высказано предположение о том, что повышение организационной культуры неформального образования поможет каждому педагогу сформировать гибкую образовательную траекторию.

Ключевые слова: неформальное образование, педагоги, профессиональная квалификация.
Keywords: informal education, teachers, professional qualification.

Формирование педагогических кадров, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования — одно из приоритетных направлений Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы и Государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 годы. Национальная система учительского роста (НСУР), которая до 2020 года будет постепенно внедряться на всей территории РФ, предусматривает вопросы уровневой аттестации педагогов, а также их горизонтальной и вертикальной профессиональной карьеры. Совершенствование мастерства педагога предполагает непрерывный процесс обучения, создание условий для которого определяется Законом ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [10].

В Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [4] пути образования взрослых определены через формальное образование, неформальное образование и информальное образование (самообразование). При этом особая роль отведена неформальному образованию, оказывающему помощь в развитии способностей, в обогащении знаний, в совершенствовании профессиональной квалификации или применении ее в новых условиях.

Становление института непрерывного образования возможно при понимании всеми участниками процесса необходимости перехода к новому качеству образования, основанному на принципах личностного подхода. Создание возможностей для накопления качества образования в течение всей жизни должно лежать в основе проектирования управленческих инноваций в контексте становления феномена непрерывного образования в России [8].

Образовательные ресурсы неформального образования отличаются многообразием, гибкостью, инновационностью: участием в реализации экспериментальных проектов, онлайн-семинаров, видеоконференций, вебинаров. К формам и технологиям неформального образования относятся ежегодные социально значимые мероприятия (конкурсы профессионального мастерства,

августовский педагогический совет, педагогические фестивали, конкурсы методических разработок преподавателей и др.), региональные учебно-методические комиссии, рабочие группы, сетевые сообщества, стажировки, мастер-классы, корпоративное обучение и др.

В научной теории содержание понятия «неформальное образование» находится в стадии разработки, наиболее детально оно рассмотрено в сравнении особенностей формального и неформального образования.

Проблемы неформального образования взрослых находят отражение в исследованиях И. А. Зимней [3], С. М. Климова, М. Д. Махлина, Т. В. Мухлаевой [6], О. В. Ройтблат [9] и др. Исследования группы авторов под руководством М. А. Пинской показали, что приоритетным вопросом в управлении большинство директоров школ считает руководство профессиональным развитием учителей и реагирование на их обращения [7].

Разработкой подходов к вопросам неформального образования взрослых занимались в разное время зарубежные ученые Дж. Дьюи, М. Ноулз, Ф. Кумбс, М. Ахмед, А. Роджерс, П. Фордхэм. Доктор психологии, директор Института педагогики в Лондонском университете П. Мортимор, исследуя эффективность школьной системы, пришел к выводу о важности вопроса управления на государственном, региональном и школьном уровнях, включающего внимание к педагогическому сообществу, организацию продуктивного взаимодействия учителей и помощь в профессиональном развитии каждого учителя [5].

Отмечая высокую социальную роль неформального образования, исследователи указывают на проблемы, мешающие его эффективности, например, такие:

— чаще всего знания и навыки, приобретенные в процессе практической деятельности и взаимодействия с коллегами, носят несистематизированный характер [2];
— недостаточные внутренняя мотивация педагогов к обмену знаниями и поддерживающая обмен знаниями организационная культура [1].

Размышления экспертов по итогам современных международных исследований и российских мониторингов кадрового потенциала приводят к необходимости организовывать методическое сопровождение учителя на рабочем месте, создавать методическую службу на базе существующих образовательных учреждений, являющихся лидерами профильного образования.

Определяя роль неформального образования с точки зрения самого педагога, обратимся к результатам анкетирования учителей математики одного из районов Санкт-Петербурга.

Опрос проводился в 2017/18 учебном году в рамках магистерского исследования. По данным сайтов общеобразовательных учреждений Московского района Санкт-Петербурга число учителей математики — 156, заполненных анкет — 74, т. е. доля ответивших составляет более 47 %.

Респондентам было предложено выбрать наиболее эффективные формы образования взрослых. Можно было выбрать несколько ответов.

На рис. 1 видно, что наряду с очными курсами повышения квалификации учителя математики выбирают изучение практики коллег, конференции, фестивали, проблемные семинары, т. е. формы образования взрослых, относящиеся к процедурам неформального образования.

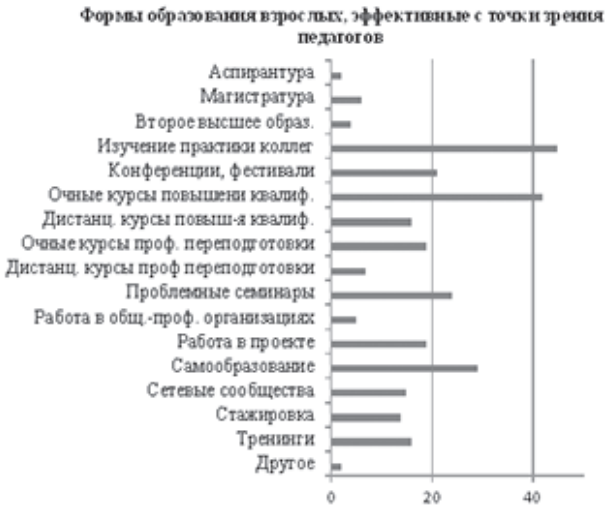


Рис. 1. Результаты опроса учителей математики

Роль неформального образования можно зафиксировать в виде локального акта образовательной организации, подчеркнув значимость инициативы и профессионального творчества учителя. Локально-нормативный акт может быть представлен в виде Положения об организации неформального образования педагогов в образовательном учреждении.

В целом, формальная образовательная система может придать системный характер процессу взаимодействия трех форматов обучения (формального, неформального, информального). Это предоставит каждому человеку институциональную возможность формирования индивидуальной гибкой образовательной траектории исходя из собственных представлений о необходимой профессиональной подготовке [2].

Библиографический список

1. *Андреева Т.Е., Сергеева А.В., Голубева А.А., Павлов Я.Ю.* Обмен знаниями между учителями средних школ: факторы, влияющие на его интенсивность // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 154–187.
2. *Грудзинский А.О., Машина И.А.* Признание результатов неформального обучения в контексте трансформации функций социального института образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2007. № 4. С. 11–20. URL: http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2007_4/1.pdf(дата обращения: 4.06.2018).
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL:http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf (дата обращения: 4.06.2018).
4. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. URL:http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/koncepciya_razvitiya_nepreryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf (дата обращения: 1.06.2018).
5. Мортимор П. Эффективная школа: в поисках новых ресурсов.URL:https://atestpeddmou7.edumsko.ru/folders/post/piter_mortimor_professor_doktor_psihologii_direktor_instituta_pedagogiki_v_londonskom_universitete_effektivnaya_shkola_v_poiskah(дата обращения: 4.06.2018).

6. *Мухлаева Т. В*. Международный опыт неформального образования // Человек и образование.№ 4, 2010. С. 158–162.
7. *Пинская М.А., Дербишир Н.С., Бысик Н.В., Косарецкий С.Г.*«Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров // Информационныйбюллетень. М., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017.(Мониторинг экономики образования; № 7 (106)) URL:https://www.hse.ru/data/2017/03/30/1168527157/ %23106.pdf (дата обращения: 4.06.2018).
8. *Прикот О.Г*. Непрерывное образование: основы управленческих инноваций //Вестник НВГУ. 2016.№ 4. С. 43–49.
9. *Ройтблат О.В*. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра. Монография./ Вестник ТОГИРРО, № 2 (29), 2014. Тюмень: ТОГИРРО, 2014. URL:http://togirro.ru/assets/files/Vestnik/2014/vestnik_TOGIRRO_2_2014.pdf(дата обращения: 4.06.2018).
10. Федеральный закон от 29.12.2012, № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».URL:http://base.garant.ru/ 70291362/ (датаобращения: 4.06.2018).
11. *Vinogradova I., Kliukas R.*(2015) Methodology for Evaluating the Quality of Distance Learning Courses in Consecutive Stages // Procedia — Social and Behavioral Sciences 191, pp. 1583–1589 Available at: http://www.sciencedirect.com/ (Accessed 06 May 2018).
12. *GarbinM. C., Garcia M. F., S. Ferreira do Amaral, Dirceu da Silva, R. Rodrigues de Abreu* (2015) Teachers Perception On Collaborative Learning Processes: Experiencing Continuing Teacher Education In Brazil // Procedia — Social and Behavioral Sciences 191, pp. 2231–2235 Available at: http://www.sciencedirect.com/ (Accessed 06 May 2018).
13. *Pukelis K., Savickiene I., Fokiene A.* (2008) «Metodology for the curriculum of vocational teacher qualification improvement». Leonardo da Vinci programme project Development of systems for vocational teacher qualification improvement. Available at: www.unistuttgart.de/bwt/forschung/projekte/projektgalerie/davinci/8_Methodology_english.pdf (Accessed 23 May 2018).

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПОЛОГИИ КЛИЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

А.А. Хуторская
Научный руководитель — Л.С. Илюшин

Государственные и коммерческие структуры, работающие на «поле образования» конкурируют между собой за привлечение клиентов, получающих образовательные услуги — учеников, студентов, родителей школьников.В статье рассматриваются типы клиентов с позиции менеджмента и коммерческих предприятий, а также типы клиентов образовательных учреждений.

Ключевые слова: клиенты, образование, образовательный менеджмент, клиентоориентированность, типология клиентов.
Key words:clients, education, educational management, client-oriented approach, types of customers.

В управлении любой организацией, в том числе, образовательной, нужно учитывать главный ресурс для ее существования — клиентов этой организации. Такими корифеями маркетинга, как Ф. Котлер, И. Ансофф, Дж. Эванс и другими,предлагались различные признаки и стратегии сегментации рынка, конструировались разные модели потребительского поведения, формулировались специфические заповеди бизнеса («Отыщите потребность и удовлетворите ее», «Любите не товар, а потребителя», «Думайте о потребителе, прибыль придет сама» и пр.). Важным аспектом теоретических исследований явились различные подходы к типологии клиентов. Маркетологи выделили разные типы, классифицируемые по различным критериям, что позволяло выявить специфику, стереотипы, мотивацию потребительского поведения, определить особые инструменты маркетингового воздействия на них [1].

Типы клиентов в продажах различаются в зависимости от сферы деятельности компании, от специфики самого бизнеса. Пропорционально этому различаются и способы продаж основным типам клиентов [3].Выделяются следующие типы клиентов:

1) По отношение к фирме (организации): потенциальные, новые, постоянные, случайные, потерянные.

2) По социально-экономическому статусу: частные лица и корпоративные клиенты (госучреждения и коммерческие фирмы).

3) По психологическим особенностям поведения: лояльные, трудные, конфликтные, капризные, проблемные, требовательные.

4) По реакциям на цены: рациональные, престижные, апатичные, этичные.

5) По восприятию новинок на рынке: новаторы, прогрессисты, скептики, консерваторы.

6) По интенсивности потребления товаров или услуг: слабые потребители, умеренные потребители, активные потребители [2].

Составляя типологиюклиентов образовательных учреждений, мы опирались как на существующие известные типы клиентов, так и на результаты опросовс помощью форм обратной связи.

Кперечисленным выше типам клиентов добавимвыявленные нами типы клиентов образовательных учреждений на основании следующих критериев:

7) По отношению к образованию — целеустремленные (учатся для получения навыков, знаний, квалификации), формальные (учатся для получения сертификата).

8) По выбору образовательных направлений — технари, гуманитарии, естественники.

9) По роду деятельности в образовательном процессе — школьники, студенты, родители, школьные педагоги, репетиторы, представители разных профессий, заинтересованные в научной деятельности.

10) По степени мотивации — мотивированные учиться и немотивированные.

Выявление разных типов клиентов необходимо для выбора услуг, которые отвечают его запросам, для расширения предлагаемого ассортимента услуг, для подбора технологии работы с определенным типом клиентов.

Ответим на вопросы: какого рода услуги может предложить образовательное учреждение выявленным типам клиентов? Каким образом необходимо работать с клиентами определенной типологии?

1) Если клиент постоянный, то ему требуются либо уже проверенные устоявшиеся услуги, например курсы или олимпиады по расписанию для учителя-предметника, либо необходима разработка дополнительных курсов по актуальным темам, например курс по цифровизации образования. С постоянными клиентами работает индивидуальный куратор, который ведет клиента в течение нескольких лет. Такой куратор разрабатывает персональный подход к каждому постоянному клиенту, высылает ему напоминания о мероприятиях, поздравления, рассылку с обновлениями услуг.Если клиент имеет потенциальный статус «новый или случайный», он не может определиться с тем, какая услуга ему нужна или решает сменить исполнителя, то ему предлагаются ознакомительные версии (демо) услуг. Новым клиентам показываются преимущества тех или иных услуг, у них проводится опрос об их предпочтениях, изучается информация о новом клиенте через Интернет, составляется его психологический и экономический образ. Такому типу клиентов необходима оперативность взаимодействия, им важно, чтобы с ними всегда были на связи, отвечали подробно на любые их вопросы.

2) Деля клиентов по социально-экономическому статусу на частные лица и корпоративные клиенты (госучреждения и коммерческие фирмы) необходимо выявлять и разные способы работы с такими клиентами. Если для частных лиц возможны договора-оферты для предоставления услуг, то корпоративным клиентам необходимо оформление пакета документов, включающих договора, счета, акты и прочие документы. Физическим лицам, которые самостоятельно из своих денежных средств оплачивают услуги, можно предложить скидку на оплату, тогда как юридические лица готовы оплачивать по повышенным ценам, для них устанавливается особый тариф.

3) Критерий — психологические особенности поведения клиентов наиболее важный, он может выступать как подкритерий для всех остальных групп клиентов: лояльные, трудные, конфликтные, капризные, проблемные, требовательные. Для каждого поведенческого типа необходима разработка особой технологии, нужны специальные письма, подробные договора с клиентами, соблюдение обещаний и т. п.

4) Рациональные типы клиентов рассматривают, из чего складываются те или иные тарифы, задают четкие вопросы, умеют торговаться, запрашивать скидку, это наиболее договороспособный клиент. Такой клиент после обсуждения деталей способен заплатить больше, чем предполагалось изначально. Престижные клиенты хотят получить вип-обслуживание и определенный важный статус, например, сертификат, почетную медаль, диплом. Апатичные клиенты избегают переговоров, предпочитают отказываться после объявления цены, для них нужна специальная технология переговоров.

5) По восприятию новинок на рынке: новаторы, прогрессисты, скептики, консерваторы. Новаторам всегда нужны новые типы услуг, новые темы курсов, таким клиентам необходимо предлагать новинки с периодичностью раз в полгода. Скептикам и консерваторам нужно время, чтобы убедиться в правильности предлагаемых услуг, им желательно высылать еженедельные рассылки с ответами на часто задаваемые вопросы, убеждать, разъяснять, приводить конкретные примеры из опыта работы.

6) Слабые потребители, умеренные потребители, активные потребители. Выделяя такие типы, следует иметь в виду, что к активным потребителям относятся те, кто разделяет и следует основным педагогическим подходам образовательного учреждения. Таких клиентов следует активно вовлекать во все типы мероприятий: курсы, олимпиады, конкурсы, т. п. Умеренные потребители принимают участие в выбранных ими мероприятиях, часто ориентируюсь на цену за услуги. Слабые или пассивные потребители нуждаются в особых приемах по их активизации.

7) Если клиент учится для получения навыков, знаний, повышения квалификации, то есть является целеустремленным, то такому клиенту необходим большой выбор дополнительных услуг, которые он может получить на одном мероприятии: дополнительные комментарии специалиста высшего уровня, дополнительные информационные материалы и др.). С теми клиентами, которые относятся к формальному типу (учатся для получения сертификата), проводится работа по выявлению индивидуальных целей, в отдельных случаях такие клиенты переходят на новый уровень — интересуются содержанием мероприятия, запрашивают дополнительные услуги.

8) По выбору образовательных направлений — технари, гуманитарии, естественники. Таким клиентам предлагаются мероприятия их направления: олимпиады по языкам или программированию, веб-дизайн или поэтические конкурсы. Проводятся опросы по разработке новых услуг, требующих специфику предметного профиля.

9) По степени мотивации — мотивированные учиться и немотивированные. Каждому типу предлагается свой подход по вовлечению в мероприятия, предложение услуг. С немотивированными клиентами необходимо провести опрос, анкетирование по выявлению его мотивации, целей, предложить специальные задания. Мотивированным клиентам важно предложить расширенный ассортимент услуг по его поставленным целям.

10) По роду деятельности в образовательном процессе — школьники, студенты, родители, школьные педагоги, репетиторы, представители разных профессий, заинтересованные в педагогической и научной деятельности. Каждый названный тип клиентов нуждается в своем потребительском ассортименте образовательных услуг, своем ценовом подходе, дополнительных услугах. Часто на сайтах образовательных учреждений предлагаемые услуги разбиваются по типу клиента: школьники, педагоги, т. п. Цены на услуги для школьников и студентов должны отличаться от стоимости услуги для взрослых.

Исходя из вышеперечисленного сформулируем следующие выводы:

1. За последние десятилетия менеджмент и маркетинг стали значимой составнойчастью работы образовательных учреждений в частном и государственном секторе.

2. Существующие типологии клиентов в коммерческом менеджментедополняются новыми существенными признаками для определения типологии клиентов образовательных учреждений.

3. Для выбора корректного способа работы с клиентом необходимо четко определить критерии типа клиента, выявить его особые признаки.

4. Необходимо предложить технологию работы образовательных учреждений для разных типов клиентов.

5. В зависимости от типа клиентов существенно дополнить, расширить и изменить имеющийся в образовательном учреждении ассортимент услуг.

Библиографический список

1. *Карвицкая Г.В.* Взаимодействие с клиентами: теория и практика маркетинговой деятельности. Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, 2013.
2. *Мазилкина Е. И.* Поведение потребителей. Научная книга, 2009.
3. *Михалик В.* Типы клиентов в продажах: как работать с каждым из них (кейс). URL: https://www.kom-dir.ru/article/786-tipy-klientov-v-prodajah.

К ВОПРОСУ АНАЛИЗА ВНУТРИ РАЙОННОЙ УЧЕБНОЙ МИГРАЦИИ

В.А. Цареградская
Научный руководитель — И.А. Писаренко

Статья посвящена показателям внутрирайонной учебной миграции школьников и может быть полезна для принятия решений специалистам районных (муниципальных) органов управления общего образования. Информация, представленная в статье, адресована и руководителям школ — описанный метод может применяться для самообследования, формирования стратегий развития и маркетинга образовательной организации.

Ключевые слова: учебная миграция школьников, показатели учебной миграции школьников,факторы и динамика учебной миграции школьников.

Keywords:school education migration, factors and dynamics of school education migration, indicators of school education migration.

В современной отечественной научной практике принято говорить об учебной, образовательной и академической миграции. В качестве синонима к вышеуказанным терминам ряд ученых используют понятие академическая и учебная мобильность[3, с. 15;6;9,с. 230].В западной литературе упоминается только один термин educationalmigration [8].В настоящее время проблема учебной миграции исследуется в основном в контексте высшей системы образования. Особенно неизменно удерживает исследовательское внимание международная академическая миграция студентов[4;9;13].

Под учебной миграцией школьников мы подразумеваем процесс смены среднего образовательного учреждения учащимися с потерей официальной связи с предыдущим местом обучения. Последнее ограничение создано для того, чтобы отделить понятия учебная мобильность и учебная миграция и сосредоточиться на переходеиз одной школы в другую. Термин «учебная миграция» является частью более широкого термина «образовательная миграция». Образовательная миграция включает в себя перемещение с целью учебы учащихся разных ступеней образования (школьного, среднего профессионального, высшего). Представляется, что для характеристики перемещения студентов вузов целесообразно использовать понятие «академическая миграция», а длядвижения между учреждениями СПОуместно употреблятьтермин «учебная миграция» студентов СПО соответственно. Смена общеобразовательного учебного заведения определяется нами как учебная миграция школьников. Таким образом, с учетом теоретических подходов к социальной миграции мы рассматриваемуправленческий аспект постоянной внутрирайонной учебной миграции школьников.

Вопросы учебной миграции школьников зачастую интересуют ученых в контексте анализа проблем профессионального выбора выпускников школ. Мотивы выбора выпускниками образовательного маршрута представлены в исследованиях, основанных на материале лонгитюдного проекта «Траектория в образовании и профессии» (ТрОП) [12]. Д. Л. Константиновский подробно рассматривает вопрос образовательного трека выпускников[5]. Вслед за ним Д. С. Попов, Ю. А. Тюменева, Ю. В. Кузьмина также изучают образовательную

траекторию на основе профессионального выбора учащихся, выявляя связь между социальным составом учеников и их образовательным выбором в переходный этап школьной жизни[7]. Эти же вопросы интересуют К. Ю. Терентьеву, Г. А. Чередниченко[10;13]. А. Р. Бессуднов, В. М. Маликтакже изучают вопрос смены образовательного маршрута в рамках проблемы неравенства в образовании, используя данные вышеупомянутого исследования «ТрОП». Ученые анализируют по гендерному составу и социальному происхождению поступивших в 10-й класс[2]. В статьях, выпущенных на основе вышеуказанного проекта НИУ ВШЭ, термин «учебная миграция» не используется, авторы обозначают этот процесс как изменение траектории обучения [5]. А при сравнении уровняобразования учащихсяс уровнем образования их родителей закономерно используют термин «социальная мобильность».

Изученные теоретические формулы позволили смоделировать показатели учебной миграции школьников. Данные показатели эффективны для аналитической деятельности в образовательном менеджменте.

Вопросы внутрирайонной учебной миграции тесно связаны с социальным заказом. Вероятно, прецедент внутрирайонной учебной миграции нивелирует территориальные запросы семей и определяется иными факторами перехода ученика из школы в школу. Причины смены школы могут бытькак средовые, т. е. связанныесо школой «выбытия» и/или со школой «прибытия», так и обусловленные личными обстоятельствами субъекта учебной миграции. И в каждом отдельном случае важно интервьюировать семьи. В условиях высокой плотности районов особенно актуален внутренний анализ факторов учебной миграции, который изучается с помощью анонимной анкеты или личной беседы администрации школ с участниками учебной миграции. Следует выяснять и фиксировать, каковы причины прихода или ухода, выявлять запросы семей и диагностировать удовлетворенность от принятого выбора. Внутренний анализ факторов учебной миграции может быть предметом отдельной статьи на тему «Почему дети меняют школу?».

Предметом же нашей статьи является внешняя статистическая аналитика внутрирайонной учебной миграции. М. Авраамова отмечает, что «динамика численности учащихся…определяется многими факторами: демографической динамикой, межрегиональными миграционными процессами, внутрирегиональными миграционными процессами, а также динамикой числа школ»[1, с. 30]. В условиях подушевого финансирования многое зависит от численности учащихся, поэтому динамика численности популярный показатель самообследования образовательных учреждений. Однако, данные о «движении» учащихся (именно таким словосочетанием определяется учебная миграция органами управления), при внимательном анализе, могут освещать проблемные и преимущественные стороны образовательного учреждения. Так, для внешнего анализа внутрирайонной учебной миграции мы рекомендуем использовать следующие «миграционные» показатели:

1. Динамика численности учащихся по каждой школе.
2. Количество выбывших и прибывших.
3. Миграционное сальдо учебной миграции, равное разнице между прибывшими и убывшими.
4. Коэффициент прибытия, определяемый отношением прибывших к наполняемости школы.
5. Коэффициент выбытия, определяемый отношением выбывших к прибывшим.
6. Миграционный оборот, выраженный в отношении суммы прибывших и выбывших к общему количеству учащихся.

Все вышеуказанное важно изучать отдельно для внутрирайонных перемещений и отдельно для миграции в школы других районов и городов.

Вышеуказанные показатели могут быть интересны в динамике на примере одной образовательной организации за несколько лет, но более полезны в сравнении с другими школами района за последние годы.

Кроме того, интересным показателем в условиях конкурентной образовательной системы района является матрица с количеством переходов из одной общеобразовательной организации района в другую. Она полезна для выявления близких по характеристикам школ, что может быть индикатором для кластерного управления школами и формирования проектных административных групп. Отслеживание школ-«соседей» для той или иной образовательной организации позволит ей лучше понимать запросы потребителей и формулировать свои конкурентные преимущества.

Чтобы сделать подобную матрицу, соответствующим специалистам из отделов образования необходимо выгрузить отчет о прибывших во все школы района, подготовить таблицу для загрузки в статистическую программу SPSS и выбрать функцию «сформировать таблицу сопряженности», которая и покажет матрицу со школами и количеством связей между ними. Данную таблицу можно визуализировать с помощью программы для социальных графов, например, ORA-netscenes.

Приведем пример такого графа. Используя теорию по построению социальных графов и данные о внутрирайонном прибытии и убытии, можно выявить динамичные, отталкивающие, притягивающие и стабильные кластеры школ. Кроме того, можно определить пары образовательных учреждений — доноров и реципиентов, увидеть группы «соседних» не по территориальному признаку школ. Если факторы учебной миграции связаны с дефицитами образовательных учреждений, то распределять различные виды ресурсов целесообразно по данному показателю.

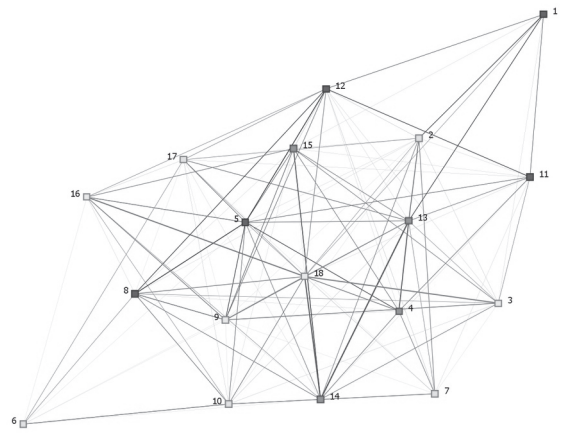


Рис. 1. Пример визуализации кластеров по внутрирайонной учебной миграции

Полезно исследовать, как показатель учебной миграции коррелируется со статусом школ и с показателем успеваемости на выпускных экзаменах, определять, влияет ли на динамику миграции в образовательных организациях уровень квалификации учителей, количество неблагополучных семьей и педагогически запущенных учащихся. И далее принимать управленческие

решения, выстраивать работу со стейкхолдерами образованиятак, чтобы она способствовала уменьшению случаев неэффективного перехода, формируя-родительский выбор.

Другим важным показателем внутрирайонной учебной миграции может быть динамика учебной миграции в зависимости от класса обучения.

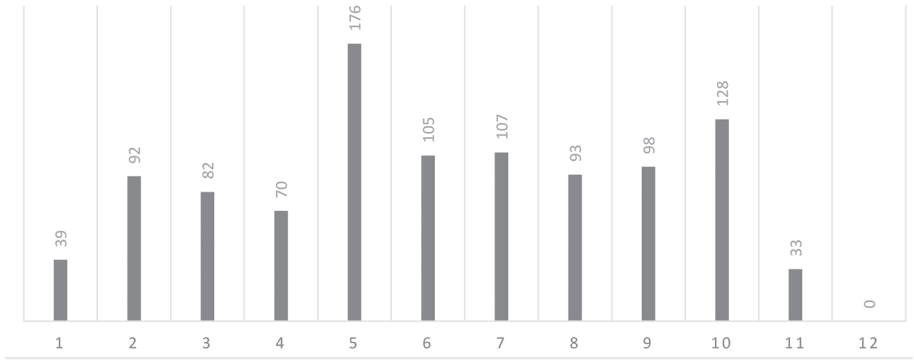


Рис. 2. Учебная миграция учащихся одного из районов города
в зависимости от класса обучения за последние 5 лет внутри района

Наименьшая миграция наблюдается в старшей школе (Рис. 2), а максимального значения она достигает в средней школе при переходе с одной ступени образования на другую. После окончания начальной школы происходит наибольшее выбытие учащихся. Можно генерировать множество гипотез, почему завершение начальной ступени образования — популярное событие для перехода в другую школу района. Цифры позволяют диагностировать динамику такого перехода, выявляют степень преемственности между начальной ступенью и основной, указывают на запросы законных представителейвыпускника начальной школы (можно понять по сопоставлению характеристик школы-донора и школы-реципиента).

Как мы видим на диаграмме, второй по значимости уход в другую школу района происходит после 9-го класса (столбец 10). Отчего такая большая динамика учебной миграции после 9-го класса? Почему ученики меняют школу на оставшиеся два года обучения? Можно выдвигать различные версии по поводу факторов их миграции, связывать со школой прибытия и выбытия. При этом важно анализироватьи интерпретировать действительные причиныкак с помощью внешнего анализа учебной миграции — статистические показатели случаев миграции, школ-«соседей», — так и с помощью внутреннего анализа: анкетирование субъектов учебной миграции с отражением ее причин и удовлетворенности от данного опыта.

Эффективно сравнивать показатель выбытия в образовательные учрежденияне только района, но и города.

Так, на диаграмме отражено, что больший отток учащихся в другие районы и регионы происходит после 9-го класса. Данная ситуация может быть определена, с одной стороны, профессиональным выбором учащихся и поступлением в СПО. С другой стороны, онаможет быть индикатором отсутствия достаточных условий для продолжения обучения в районной системе, показателем отсутствия разнообразия профилей испециальной подготовки к поступлению в выбранный вуз и пр.

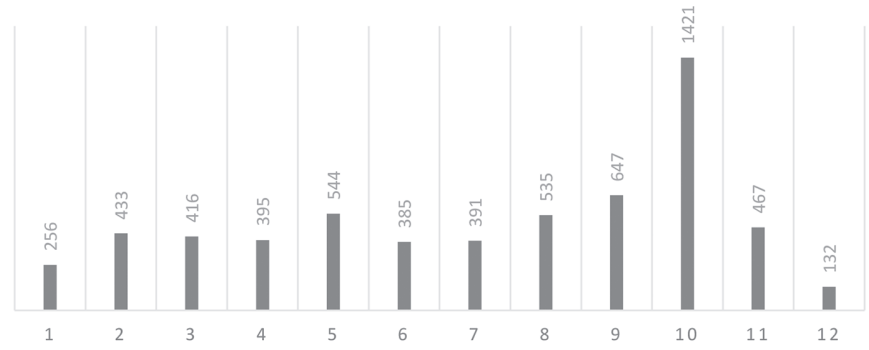


Рис.3. Учебная миграция учащихся одного района в зависимости от класса обучения
за последние 5 лет в другие районы/регионы

В статье рассмотрена проблема внутрирайонной учебной миграции как модели для диагностики поведения учащихся при планировании смены школы. Изучение данных вопросов во взаимосвязи пока не удостоены исследовательским вниманием.

Таким образом, в данной статье была предпринята попытка показать управленцам актуальность пристального изучения внутрирайонной учебной миграции. В статье содержится призыв к открытости публикаций показателей учебной миграции школьников. Мы убеждены, что почвой для взвешенных, обоснованных управленческих решений должны быть статистические данные в совокупности с аналитикой социального заказа к образованию.

Библиографический список

1. *Авраамова Е.М., Белякова С.А., Клячко Т.Л. и др*. Оценка эффективности общего образования в контексте повышения заработной платы педагогических работников. М., 2015.
2. *Бессуднов А.Р., Малик В.М*. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1 С.135–167. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskoe-i-gendernoe-neravenstvo-pri-vybore-obrazovatelnoy-traektorii-posle-okonchaniya-9-go-klassa-sredney-shkoly#ixzz4iasjRepI (Дата обращения: 10.08.2017).
3. *Давыдова А.А*. Академическая мобильность как фактор социокультурной адаптации в системе высшего образования // Личность в пространстве и времени. Смоленск, 2015. № 5. С. 13–19.
4. *Замотин М.П*. Образовательная миграция в миграционных исследованиях российских авторов // Дискурс. СПб., 2016. № 5. С. 77–86.
5. *Константиновский Д. Л*. Неравенство в сфере образования: Российская ситуация // Мониторинг. 2010. № 5 (99) С.40-65. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/neravenstvo-v-sfere-obrazovaniya-rossiyskaya-situatsiya (Дата обращения: 30.05.2017).
6. *Николенко А.Н*. Теоретические подходы к изучению учебной миграции // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2009. № 1 С. 229–234. URL:http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-uchebnoy-migratsii#ixzz4ia7mnm9Y (Дата обращения: 09.09.2017).
7. *Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Кузьмина Ю.В*. Современные образовательные траектории школьников и студентов// Социологические исследования. 2012. № 2. С. 135–142. URL: http://ecsocman.hse.ru/text/41122393/(Дата обращения:6.11.2017).

8. *Самофалова Е.И.* Особенности изучения образовательной миграции в работах зарубежных авторов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2015. № 1 (29) С.104-119. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-obrazovatelnoy-migratsii-v-rabotah-zarubezhnyh-avtorov#ixzz4iZphUHPC (Дата обращения:12.06.2017).
9. *Сокурянская Л.Г.* Социокультурные основания академической миграции украинских студентов постсоветских мегаполисов: вызовы, факторы // Студенчество начала XXI века: ценностные ориентации и повседневные практики. Екатеринбург :УрФУ, 2012. С. 161–168.
10. *Терентьев К.Ю.* Образовательные стратегии российской молодежи: к построению типологии // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2016. № 2. С. 17–27.
11. Траектории в образовании и профессии. URL: https://trec.hse.ru/ (Дата обращения: 16.11.2017).
12. *Фурса Е.В., Рогова Т.М.* Международная учебная миграция: тенденции и особенности современного развития // JER. 2012. № 3. С. 42–51. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-uchebnaya-migratsiya-tendentsii-i-osobennosti-sovremennogo-razvitiya (Дата обращения: 05.11.2017).
13. *Чередниченко Г.А.* Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи. М., 2014.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ГОРОДА-МИЛЛИОННИКА (НА ПРИМЕРЕ ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА)

М.Н. Чепурненко
Научный руководитель — А.Н. Юшков

В настоящей статье представлены результаты исследования роли и места системы образования в социально-экономическом развитии городов-миллионников Приволжского Федерального округа. Выделены документы в контексте развития образования двух типов: стратегии социально-экономического развития и программы развития образования. Разработаны критерии сопоставления целеполагания стратегических документов. Определены три направления взаимосвязи: «трансформационная», «инерционная» и «провал образования».

Ключевые слова: развитие образования, город-миллионник, программа, социально-экономическое развитие, критерий, стратегия.
Key words: education development, socio-economic development, criterion, strategy.

Цель работы заключается в выявлении взаимосвязи и взаимовлияний между стратегическими документами развития образования городов-миллионников, разработке подхода к оценке стратегических документов развития образования городов-миллионниковРоссийский Федерации. Исследование системы образования в развитии города-миллионника основано на сопоставлении документов, определяющих направления развития городской системы образования. Таких документов выделено два типа: стратегии социально-экономического развития и программы развития образования. На сегодняшний день эти два документа являются независимыми друг от друга, т. к. формально ни один из них не является определяющим или регламентирующим для другого. Программы развития образования являются элементом планирования социально-экономического развития, а результаты их реализации решением управленческих задач на достижение стратегических целей. Стратегии социально-экономического развития городов-миллионников позволяют это сделать, поскольку задают цели и задачи, в том числе, и для системы образования[11].

Объектом исследования в данном случае выступает система образования города-миллионника ПФО в целом, а предметом — информация о развитии системы образования в текстах стратегий социально-экономического развития городов-миллионников ПФО.

Можно предполагать, что образование как система реализует не только задачи трансляции культуры, но и обладает возможностями реализовывать функции, обеспечивающие решение (уникальных) задач социально-экономического развития конкретного мегаполиса в том случае, если она (система образования) учтена как ресурс в стратегических документах городов.

На сегодняшний день существует несколько подходов к оценке стратегических документов (Таблица 1).

Таблица 1

Существующие методики оценки качества стратегий

Разработчик	Объект оценки	Особенности методики
Леонтьевский центр (2002)	Стратегические планы муниципалитетов	Методика содержит оценку процесса, содержания, продвижения и результативности стратегического планирования. Предложен широкий спектр показателей оценки
Институт экономики города (2004)	Муниципальные программы	Анализируются результаты реализации документа. Акцент сделан на методы анализа статистических данных по муниципальным образованиям
РА Эксперт (2013)	Стратегии социально-экономического развития регионов	Оценивается содержание стратегических документов по 5 группам формальных показателей: целеполагание, анализ положения, инструментарий, мониторинг, доступность
Дорошенко С. В. (2010)	Стратегии социально-экономического развития регионов	Анализируется содержание документа. Методика учитывает качество отражения средовых взаимодействий, качество целеполагания, качество подхода к разработке и выбора инструментария, качество решения задач инновационного развития
Шишкина Е. А. (2013)	Стратегические планы муниципалитетов	Методика учитывает соответствие основных параметров развития территорий различных иерархических уровней
Егоров К. Ю. (2010)	Региональные стратегические документы	Анализируется комплекс количественных и качественных переменных. Оценивается количество стратегических документов, их содержание и деятельность органов власти
Аудиторско-консалтинговая компания ФБК (2006)	Стратегии социально-экономического развития регионов	Предложен подход к оценке стратегий социально-экономического развития. В качестве параметров оценки используются: качество определения миссии, целей, задач, глубина анализа среды

Следует уточнить, что среди представленных подходов к оценке стратегических документов нет ни одного, предметом анализа которого было бы изучение стратегических документов развития образования.

Приоритетным направлением нашего исследования было выявление соотношение целей стратегических документов, определяющих направления развития образования в масштабах задач городского развития и в масштабах образования как «отрасли».

В основу разработки критериев по сопоставлению документов развития образования были положены следующие общеметодологические принципы: «прозрачности», универсальности применения, комплексности подхода, доступности, простоты применения, открытости, адаптируемой к изменяющимся экономическим условиям и нормативно-правовой базе.

Для анализа документов выделяем два критерия.

1. Критерий соответствия программы развития образования стратегическим направлениям модернизации в сфере образования, приоритетным направлениям развития, общественному заказу и потребностям государства, экономики и общества (К1).

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. обозначено приоритетное направление (цель) — «Обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населениями и перспективным задачам развития российского общества и экономики». И, соответственно, задачи:

— «развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих максимально равную доступность услуг дошкольного, общего, дополнительного образования детей, включает:
— обеспечение доступности качественного общего образования независимо от места жительства, социального и материального положения семей и состояния здоровья обучающихся;
— создание современных условий обучения;
— развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений;
— внедрение и совершенствование современных организационно-экономических механизмов управления образованием».

Оценка по данному критерию будет производиться по 11 показателям приоритетного развития образования РФ до 2020 года [14]:

1.1. Обеспечение доступности дошкольного образования;

1.2. Обеспечение доступности качественных услуг в сфере дополнительного образования детей;

1.3. Поддержка школ с низкими результатами обучения, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях;

1.4. Повышение качества подготовки российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований;

1.5. Создание условий для развития молодых талантов и детей с высокой мотивацией к обучению;

1.6. Создание условий для полноценной интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс;

1.7. Повышение эффективности деятельности руководящих и педагогических работников образовательных учреждений;

1.8. Разработка эффективной процедуры оценки качества получаемого учащимися образования, оценка профессиональной подготовки рабочих кадров;

1.9. Вовлечение учащихся в волонтерские проекты и объединения;

1.10. Привлечение негосударственных организаций в сферу дошкольного и дополнительного образования;

1.11. Развитие вариативных форм получения услуг общего и дополнительного образования.

Шкала оценки по первому критерии составит 1 балл за каждый показатель.

2. *Критерий соответствия программы развития образования целям стратегии социально-экономического развития мегаполиса (К2*).

Выделенный критерий означает взаимодействие целей стратегий социально-экономического развития и целей программ развития образования, исходя из задачи исследования — выявления эффективных образовательных систем, обеспечивающих развитие образования в соответствии с определенными приоритетами.

Шкала оценки по второму критерию — 0..2, где

2	Программам полностью соответствует целям Стратегии;
1	Программам частично соответствует целям Стратегии;
0	не соответствует.

По мнению С.А. Белякова, «возможным вариантом сопряжения стратегических целей документов развития образования является включение стратегических специфических целей из стратегий в программы в качестве частных специфических целей для последующей их реализации» (рис. 1).

Рис. 1. Взаимодействие стратегии и программы при реализации в программе специфической цели стратегии (по С. А. Белякову)

Для расчета итоговой оценки значения критериев суммируются и на основе метода одномерных распределений, будут разделены на группы. В рамках настоящего исследования мы предположили три варианта отношений «система образования — развитие мегаполиса».

Вариант 1. В образовательной системе в полной мере реализуется два вектора развития. Первый вектор — развитие индивидуальных возможностей человека — интерпретируется как увеличение человеческого капитала. Второй вектор — развитие сетевой формы организации, что позволяет максимально полным образом использовать возросший образовательный потенциал [12].

Вариант 2. Образовательная система «предполагает устойчивость традиции, ее воспроизводство различными социальными субъектами», которая становится основой для преемственности: новое «в социальной системе, если оно претендует на сохранение и распространение, должно иметь традиционную основу отношений, поведения и сознания» [15].

Вариант 3.«рациональное поведение субъектов сферы образования не в состоянии обеспечить с помощью рыночных инструментов эффективность распределения ресурсов, максимизировать их полезность и достичь поставленных задач в области образовательной политики» [13].

Результаты исследования системы образования в социально-экономическом развитии мегаполиса мы рассматривали на примере Приволжского федерального округа.

Проведенный анализ целей стратегии городов-миллионников Приволжского федерального округа по Критерию соответствия программы развития образования стратегическим направлениям модернизации в сфере образования, приоритетным направлениям развития, общественному заказу и потребностям государства, экономики и общества (К1) представлен в таблице 2.

Анализируя данные таблицы видно, что система образования г. Перми «реализует» наибольшее количество показателей приоритетного развития образования РФ до 2020 года — девять из одиннадцати; города Казань и Самара — семь из одиннадцати. Наименьшее значение у городов Нижний Новгород и Уфа, соответственно четыре и три из одиннадцати.

Полученные результаты по степени выраженности «критерию соответствия приоритетным направлениям» сгруппированы:

1. Высокое соответствие приоритетным направлениям (г. Пермь);
2. Среднее соответствие приоритетным направлениям (г. Казань, г. Самара);
3. Низкое соответствие приоритетным направлениям (г. Нижний Новгород, г. Уфа).

Таблица 2

Критерий соответствия программы развития образования стратегическим направлениям модернизации в сфере образования, приоритетным направлениям развития, общественному заказу и потребностям государства, экономики и общества

	Мегаполис ПФО / Показатель	Казань	Пермь	Нижний Новгород	Уфа	Самара
1	Обеспечение доступности дошкольного образования	1	1	1	1	1
2	Обеспечение доступности качественных услуг в сфере дополнительного образования детей	1	1	1		1
3	Поддержка школ с низкими результатами обучения, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях					
4	Повышение качества подготовки российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований		1			
5	Создание условий для развития молодых талантов и детей с высокой мотивацией к обучению	1	1			1
6	Создание условий для полноценной интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс	1	1	1		1
7	Повышение эффективности деятельности руководящих и педагогических работников образовательных учреждений	1	1		1	1
8	Разработка эффективной процедуры оценки качества получаемого учащимися образования, оценка профессиональной подготовки рабочих кадров	1	1			
9	Вовлечение учащихся в волонтерские проекты и объединения					1
10	Привлечение негосударственных организаций в сферу дошкольного и дополнительного образования		1			
11	Развитие вариативных форм получения услуг общего и дополнительного образования	1	1	1		1
	Итого	**7**	**9**	**4**	**3**	**7**

Выделяем «выбросы» как позитивные, так и негативные:

п.1. «Обеспечение доступности дошкольного образования» реализуется в полной мере во всех мегаполисах;

п.3 «Поддержка школ с низкими результатами обучения, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» не реализуется ни водном стратегическом документе развития образования мегаполисов ПФО;

п. 9. «Вовлечение учащихся в волонтерские проекты и объединения»выявлен в одной из анализируемых программ (г. Самара);

п.4. «Повышение качества подготовки российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований» и п. 10. «Привлечение негосударственных организаций в сферу дошкольного и дополнительного образования»найден только в программах г. Пермь.

При анализе документов развитии образования городов-миллионников выявлено, что составление программ развития образования соответствует стратегическим направлениям модернизации в сфере образования, приоритетным направлениям развития, общественному заказу и потребностям государства, экономики и общества.

Анализ по «критерию соответствия целей программы развития образования целя стратегии социально-экономического развития мегаполиса» (К2**)** представлен в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение целей стратегического планирования развития образования (на примере ПФО)

№ № п/п	Мегаполис ПФО	Стратегическая цель социально-экономического развития мегаполиса (в части образования)	Программа развития Образования	Цель программы развития образования
1	Казань	Система общего образования, направленная на выявление и поддержку талантов. Высокий платежеспособный спрос населения на образование.	Программа развития образования в городе Казани на 2015–2017 годы	Модернизация системы образования г. Казани, направленная на достижение современного качества и результатов социализации детей
2	Нижний Новгород	Развитие человеческого капитала	Муниципальная программа «Развитие образования в городе Нижнем Новгороде»на 2017–2019 годы	Развитие доступной, вариативной, качественной и эффективной системы образования города Нижнего Новгорода
3	Уфа	Не выявлено	«Развитие образования в ГО г. Уфа» на 2014–2020 годы	Формирование современной системы образования, создание необходимых условий для развития системы образования, обеспечение доступности и высокого качества образования
4	Самара	Создать актуальную для будущего городского округа Самара, дополняющую государственную систему образования систему дополнительного образования в соответствии с основными целевыми установками на экологизацию, инновационную технологизацию, креативную индустриализацию и туристическую активность горожан	«Самара — детям: мы разные – мы равные» на 2013–2017 годы	Улучшение качества жизни детей с ограниченными возможностями, направленного на их социализацию и интеграцию в общество в условиях семейного воспитания
5	Пермь	повышение уровня и качества образовательного капитала жителей города	«Обеспечение доступности качественного предоставления услуг в сфере образования в городе Перми» на 2017–2019 годы	Обеспечение доступности и качества образовательных услуг для всех слоев населения города Перми

Анализируя данные таблицы «критерия соответствия Стратегии» установлено, что «Программа полностью соответствует целям Стратегии»только в одном мегаполисе, в Перми;«Программам частично соответствует целям Стратегии» в Самаре и Нижнем Новгороде; не соответствует в Казани и Уфе.

Полученные результаты по степени выраженности «критерию соответствия Стратегии»:

1. Высокое соответствие стратегии (г. Пермь);
2. Среднее соответствие стратегии (г. Нижний Новгород, г. Самара);
3. Низкое соответствие стратегии (г. Казань, г. Уфа).

Таким образом, прямое сопоставление целей, позволяет установить в большинстве случаев наличие определенного содержательного соответствия, но нетождественности между целеполаганием стратегических документов.

Анализируя соотношения по двум критериям, получаем следующее соотношение степени выраженности критерия, представленное в таблице 4.

Таблица 4

Обобщение критериев соответствия К1 и К2

	Критерий соответствия программы развития образования стратегическим направлениям модернизации в сфере образования, приоритетным направлениям развития, общественному заказу и потребностям государства, экономики и общества	Критерий соответствия целей программы развития образования целя стратегии социально-экономического развития мегаполиса
Пермь	Высокое	Высокое
Казань	Среднее	Низкое
Самара	Среднее	Среднее
Нижний Новгород	Низкое	Среднее
Уфа	Низкое	Низкое

Наблюдается различная степень выраженности как к «критерию соответствия приоритетным направлениям», так и «критерию соответствия стратегии». Стратегия развития образования г. Перми имеет высокий уровень обоих критериев. Программа развития образования г. Самары имеет средний уровень этих критериев. Программа развития образования г. Уфы показала низкий уровень исследуемых критериев. При этом программы развития Казани и Нижнего Новгорода имеют среднее и низкое соответствие критериям с перекосами в сторону первого критерия или второго критерия.

Итоговая оценка (в баллах) значения двух критериев суммируется. В ходе проведенного исследования, выявлено, что исследуемые системы образования в мегаполисах соответствуют описанным ранее трем группам (таблица 5).

Таблица 5

Система образования в развитии мегаполиса

	Мегаполис	Количество баллов
Трансформационная группа	Пермь	11
Инерционная группа	Самара	8
	Казань	7
Провал образования	Нижний Новгород	5
	Уфа	3

Система образования Перми имеет наибольшее количество баллов по предложенной нами методике, что соответствует «трансформационной группе». Количество баллов, полученных системой образования Казани и Самары соответствуют«инерционной группе». В группу «провал образования», набравшим наименьшее количество баллов в ходе проведенного исследования, относим системы образования Нижнего Новгорода и Уфы.

Таким образом, выделенные нами два критерия («критерий соответствия приоритетным направлениям» и «критерий соответствия стратегии») позволили подтвердить гипотезу исследования, которая предполагала, что образование как система реализует не только задачи трансляции культуры, но и «обладает возможностями» реализовывать функции, обеспечивающие решение (уникальных) задач социально-экономического развития конкретного мегаполиса.

Библиографический список

1. Стратегия социально-экономического развития города Нижнего Новгорода на период до 2030 г.
2. Об утверждении муниципальной программы «Развитие образования в городе Нижнем Новгороде» на 2017–2019 годы.
3. Стратегия социально-экономического развития муниципального образования г. Казани до 2030 года.
4. Программа развития образования в городе Казани на 2015–2017 годы.
5. Об утверждении Стратегии комплексного развития городского округа Самара на период до 2025 года. Режим доступа: http://www.samara2025.ru/
6. Постановление администрации городского округа Самара от 08.10.2014 № 1489 «Об утверждении муниципальной программы городского округа Самара «Развитие муниципальной системы образования городского округа Самара» на 2015–2019 годы»из информационного банка «Самарская область».
7. Муниципальная программа «Развитие городского округа город Уфа республики Башкортостан» 2014–2020 годы.
8. Городская целевая программа развития системы образования городского округа город Уфа республики Башкортостан на 2011–2015 годы «Столичное образование-2015».
9. Стратегии социально-экономического развития Перми до 2030 года.
10. Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года утверждена приказом начальника департамента образования администрации города Перми 10.2.14.
11. *Беляков С.А.* Об отражении целей и задач развития образования в региональных стратегиях // Управленческое консультирование. 2017. № 5 (101). С.56–64.
12. *Бразевич Д.С., Герасимова А.Ю., Заварицкая О.В.* Трансформация менеджмента как результат воздействия новых информационных технологий на современное общество и экономику // Экономика и экологический менеджмент. 2015. № 2. С. 278–289.
13. *Гречко М.В.*«Провалы образования» как барьер развития отечественной системы образования в условиях инновационного рывка // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2014. № 17. С.12–20.
14. *Неведрова М.А.* Федеральный стратегический документ как основание разработки программы развития образовательного учреждения // Политика, экономика и социальная сфера: проблемы взаимодействия. 2017. № 9. С. 17–23.
15. *Прямикова Е. В.* Инертность системы образования: миф или реальность // Образование и наука. 2011. № 2. С.53–63.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ В МЕЖРАЙОННОМ РАЗРЕЗЕ МЕГАПОЛИСА

Н.В. Шаталова

Научный руководитель — Н. А.Заиченко

В статье предложен фрагмент исследования о представлениях руководителей бюджетных организаций дополнительного образования мегаполиса о проблемах развития этого вида образования. В качестве мегаполиса представлен город Санкт-Петербург. Специфика исследования состояла в том, что были рассмотрены мнения и суждения руководителей разного уровняв межрайонном сравнении, при этом районы были разделены на четыре кластера по плотности расселения.

Представленырезультаты сравнительного анализа представленийруководителей бюджетных организаций дополнительного образования о проблемах развития этого вида образования. Доказана взаимозависимость ряда характеристик дополнительного образования детей с параметрами плотности расселения жителей в районах, сгруппированных в четыре кластера.

Ключевые слова: образование, руководитель, учреждение дополнительного образования.

Key words: education, head, institution of additional education.

Межрайонное сравнение организаций дополнительного образования детей и сравнение различных мнений руководителей этих организаций проводилось с целью подтверждения гипотезы о том, что в таком мегаполисе, как Санкт-Петербург, система дополнительного образования не должна описываться в рамках средних величин, т. е. по городу в целом, так как каждый район, в силу пространственного расположения, исторической данности, развития экономики города и соответствующего расселения граждан внем, имеет «собственное лицо» и соответствующую специфику спроса на дополнительное образование детей. В данной статье демонстрируется взаимозависимость некоторых характеристик дополнительного образования детей от плотности расселения жителей в районе.

Как и в системе общего образования, в дополнительном образовании делается акцент на проблеме обеспечения его «нового» качества, соответствующего стратегическим планам развитияобразования: развитию технического творчества, навыков исследовательской деятельности, совершенствованию системной работы с детьми с особыми потребностями, талантливыми и одаренными детьми. Дополнительное образование сегодня рассматривается не как возможность для заполнения досуга детей и подростков, а как фактор развития человеческого капитала.

В связи с этим интересно мнение руководителей государственных бюджетных учреждений дополнительного образованиядетей (далее — ДОД) Санкт-Петербургакак основного производителя услуг, представляющий государственный сектор,их предпочтения, возможности и взглядына возможности и развитие дополнительного образования.

Исследования проводилось методом опроса. Разработанные анкеты включают 29 вопросов(158 вариантов ответов); проведено Google-анкетирование и очное анкетирование руководителей всех уровней (всего 70 респондентов) государственных бюджетных учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга.

Дополнительно для сбора количественной и качественной информации по реализуемым программам по направлениям (набюджетной и платной основах) были проанализированы сайты 54 бюджетных учреждений ДОД из18 районов города.

Качественная характеристика респондентов: 82 % респондентов имеют педагогическое образование, по 15 % непедагогическое и управленческое образование. Большинство респондентов (38 %) относятся к возрастной категории от 40 до 49 лет; 90 % из всех руководителей, принявших участие в опросе, — женщины.

Анализ программ (по сайтам) позволил выявить особенности спроса на направления дополнительного образования в разрезе районов (Рис. 1).

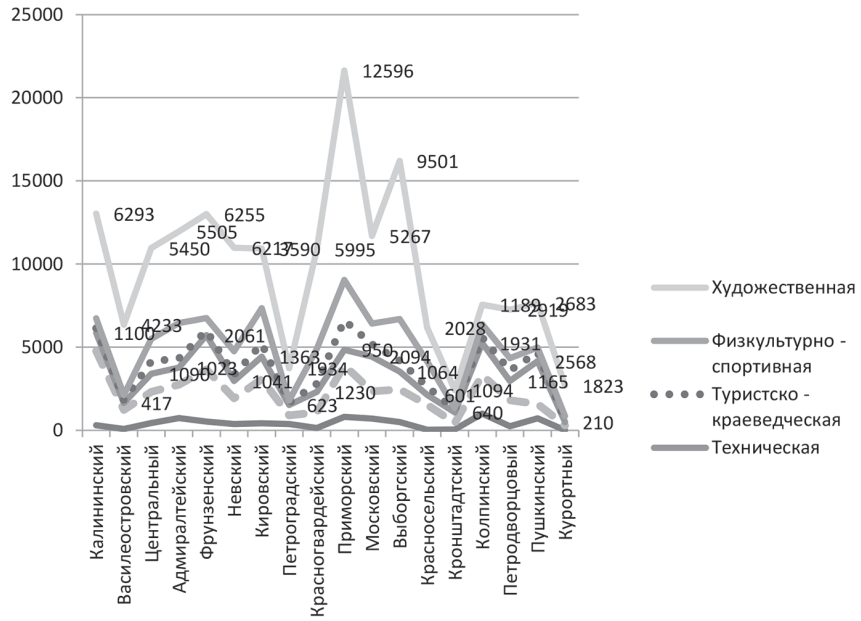


Рис. 1. Количество детей, занимающихся по программам различных направленностей в государственных учреждениях дополнительного образования (чел.)

Практически во всех районах (исключение составляют Колпинский и Пушкинский районы) большинство детей занимается по программам художественной направленности. Популярность художественного направления и успешность ее реализации подтверждают и руководители (76,1 %). На втором (33,8 %) и третьем местах(32,4 %) по успешности реализации находятся физкультурно-спортивная и социально-педагогическая направленности. Наибольшие трудности вызывает реализация технической направленности (36,6 %) и каждый пятый (19,7 %) респондент заявляет о непопулярности туристско-краеведческой и естественнонаучной направленности (18,3 %).

Руководители отмечают, что по длительности программ наиболее популярнойявляется длительность программ до 3 лет (56,3 %).

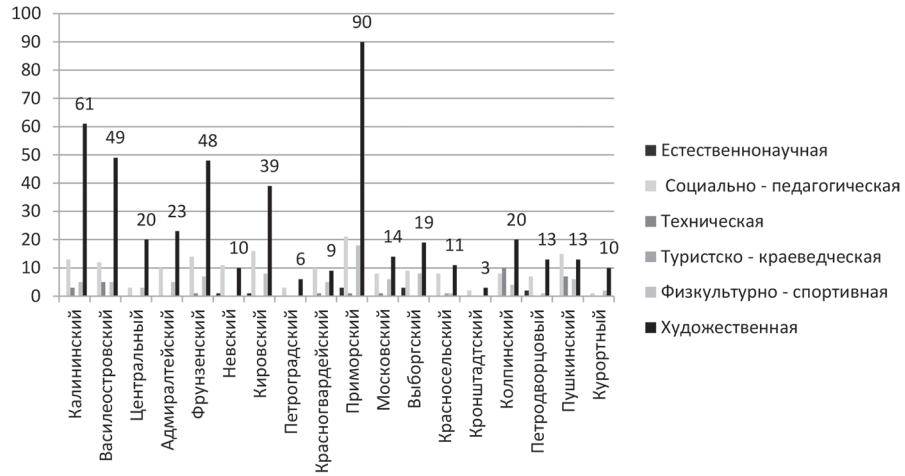


Рис. 2. Количество программ, различных направленностей, реализуемых в государственных учреждениях дополнительного образования (ед.)

По анализу сайтов количество программ, предоставляемых в организациях ДОД на платной основе в разрезе районов, существенно различается (Рис 3).

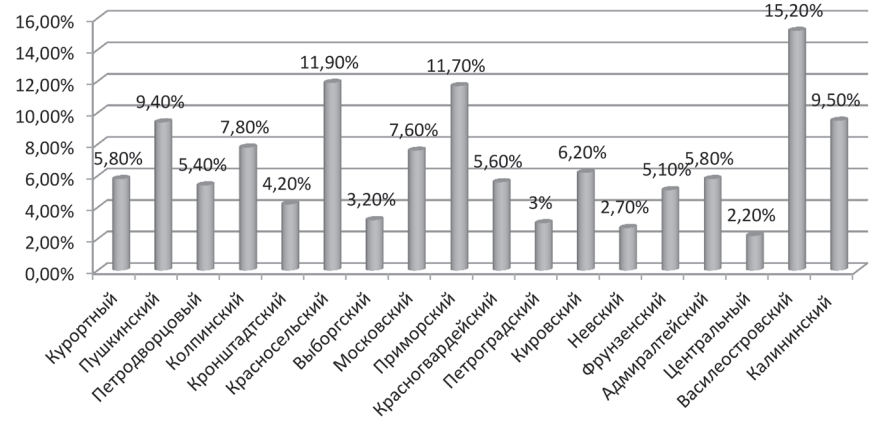


Рис. 3. Доля (%) детей от общего количества детей в районе, занимающихся по программам различных направленностей на коммерческой основе в государственных учреждениях дополнительного образования

Согласно статистике, в Санкт-Петербурге в учреждениях ДОД занимается 188 393 ребенка. Межрайонное распределение детей в ДОД имеет довольно широкий разброс от 1,3 % детей, занимающихся в ДОД до 13 %,0 (Рис. 4).

В каждом районе города есть программы, реализуемые на платной основе, наибольший спрос на них предъявляют родители детей дошкольного возраста (83,6 %).

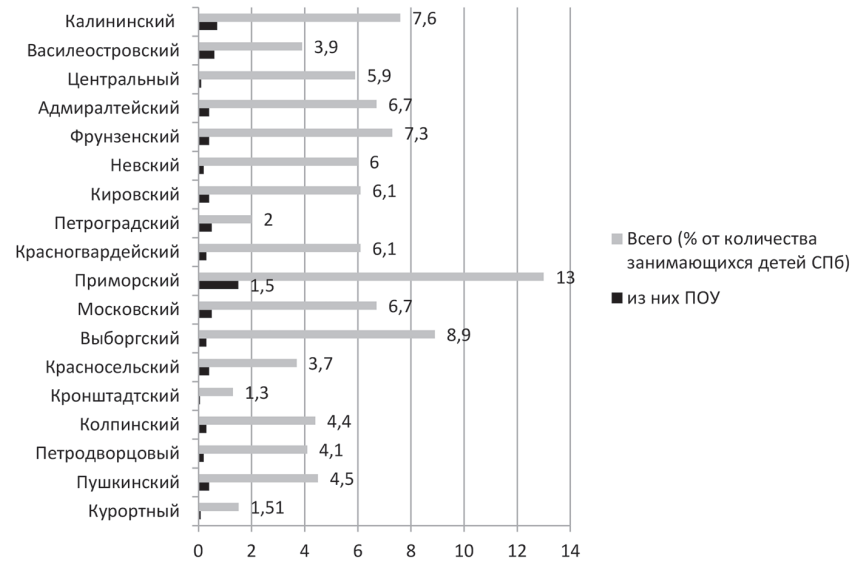


Рис. 4. Доля детей от общего числа детей Санкт–Петербурга, занимающихся по программам различных направленностей в государственных учреждениях дополнительного образования в районном разрезе (%).

Самая многочисленная возрастная группа в учреждениях ДОД Санкт-Петербурга — это дети младшего школьного возраста (от 7 до 10 лет) — 70,4 %.

Две трети руководителей утверждают, что в учреждениях занимаются дети с особыми потребностями.

Размышляя о базовых причинах, которые влияют на выбор детьми и/или родителями учреждения и/или программы дополнительного образования руководители ДОД считают, что базовое желание — это «желание выявить и развить способности» (73,2 %), следующее по популярности — география размещения «учреждение расположено близко к дому» (62 %), на третьем месте заявлена тема свободного времени, т. е. «занять свободное время, оградить «от улицы» — (47,9 %).

Сфера дополнительного образования детей привлекательна для коммерческого сектора и сегодня в Петербурге объем рынка услуг в этом секторе составляет около 72,7 млрд руб.[4], однако представители администрации государственных учреждений дополнительного образования детей (69 %) считают, что они вполне могут конкурировать на равных с коммерческими организациями. При этом отмечают, что коммерческий сектор сильнее государственного в части материальной базы (57,7 %) и финансовых возможностей (45,1 %). Относительно кадрового состава практически все респонденты (96 %) едины в мнении о том, что квалификация педагогов в частном секторе дополнительного образования детей ниже, чем в государственном. Частный сектор в представлении руководителей государственных учреждений дополнительного образования более гибко реагирует на любые запросы родителей и детей (67,6 %), но при этом, не отвечает за качество услуг (главное — современный и яркий подход к их представлению — 63,4 %). Конкурентными преимуществами своих учреждений руководители называют: «педагогические кадры» — 80,3 %, «качество подготовки учащихся» — 64,8 % и «высокие достижения детей» — 62 %. Больше

4 См. «Деловой Петербург» № 127 от 29.08.2018.

половины (60,6 %) руководителей говорят о том, что уровень квалификации педагогов в их учреждениях абсолютно достаточен для работы с современными детьми, коллектив стабилен (62 %), отмечают (70,4 %), что в организациях дополнительного образования детей не должны работать исключительно педагоги.

Большинство руководителей (65 %) соглашаются с тем, что в зависимости от места проживания (определенный район Санкт-Петербурга) у детей (и родителей) различаются запросы на образовательные программы дополнительного образования детей и каждый второй (56,3 %) уверен в том, что может адекватно отвечать на запросы родителей и детей, так как может влиять на формирование государственного задания для своего учреждения.

Две трети руководителей-респондентов (вне зависимости от района) категорически отрицательно относятся к введению системы именных сертификатов на каждого ребенка на услуги дополнительного образования.

Санкт-Петербург, как мегаполис[5] представлен 18 районами с различной географией расположения, различной плотностью заселения, различной структурой трудового участия населения в производстве валового регионального продукта, различной временной застройкой и пр. Были проанализированы ответы руководителей в этом разрезе.

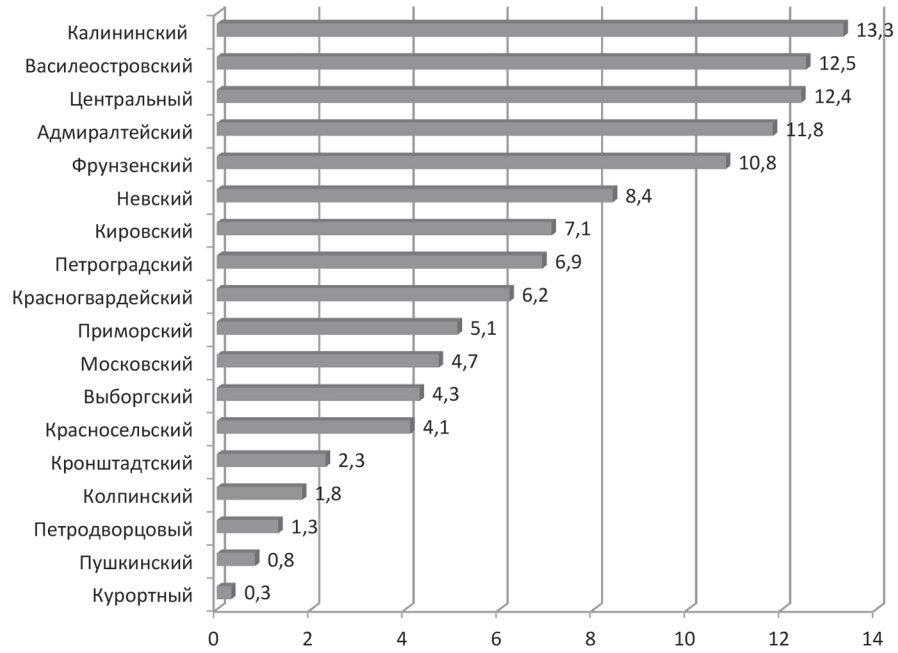


Рис. 5. Распределение районов по плотности населения (тысяч человек на квадратный километр в районах Санкт-Петербурга)

Анализируя плотность населения в районах Санкт-Петербурга (Рис. 5) по принципу одномерного распределения, участвующие в выборке районы были разделены на четыре кластера:

5 В российском законодательстве этот термин не определен, но в исследовательских практиках термин употребляют по отношению к городам-миллионникам.

1. Районы с высокой плотностью населения (от 10,0 тыс. чел. на кв. км и больше): Калининский, Василеостровский, Центральный, Адмиралтейский и Фрунзенский.

2. Районы со средней плотностью населения (от5 до 10,0 тыс. чел на кв. км): Невский, Кировский, Петроградский, Красногвардейский,

3. Районы с умеренной плотностью (от 4 до 5 тыс. чел на кв. км): Приморский, Московский,Выборгский, Красносельский.

4. Районы с малой плотностью населения (до 0,3 до 4 тыс. чел. на кв. км.):, Кронштадтский, Колпинский, Петродворцовый, Пушкинский и Курортный. При этом два района из четвертого кластера (Пушкинский и Курортный), вероятнее всего, будут давать «выбросы» при сравнении с другими районами даже в этом же кластере, так как плотность расселения в них типична в большей степени для негородской местности.

Следующий шаг исследования состоял в нахождении зависимости от плотности расселения в районах некоторых характеристик системы дополнительного образования детей. При рассмотрении ответов руководителей в районном разрезе выяснилась следующие зависимости (по корреляции Спирмана):

Корреляции

		Плотность	Выберите 1 направленность, реализация которой вызывает наибольшие трудности.	Какая длительность программ является для Вашего учреждения наиболее удобной и пользуется наибольшей популярностью? Выберите не более 2 вариантов.	Реализуются ли в Вашем учреждении программы на платной основе?	Как Вы считаете, место проживания (определенный район Санкт-Петербурга) детей и родителей влияет на их запросы на образовательные программы дополнительного образования?	Как Вы оцениваете возможность перехода дополнительного образования на введение системы именных сертификатов на каждого ребенка на услуги дополнительного образования? Выберите 1 вариант ответа.	Имеет ли Ваше учреждение собственную бухгалтерию?	Располагает ли учреждение внебюджетными средствами?	В нашей организации коллектив стабильный, нет «текучки»
РоСпирмана	Плотность	Коэффициент корреляции	1,000	,404**	,436**	,434**	-,341**	-,337**	,289*	,251*	,239*
		Знач. (2-х сторонняя)		,001	,000	,000	,004	,004	,015	,036	,047
		N	70	70	70	70	70	70	70	70	70

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Корреляционная связь характеризуется такими признаками:

— сила связи (при коэффициенте корреляции от ± 0,7 до ± 1 — сильная; ±0,3 до ± 0,699 — средняя; от 0 до ± 0,299 — слабая);

— направление связи (прямая или обратная).

Средняя корреляция (0,404, прямая зависимость) от плотности района:

— чем больше плотность района, тем больше трудностей вызывает реализация программ физкультурно-спортивной направленности.

- чем меньше плотность района, тем больше трудностей вызывает реализация естественнонаучной направленности.
- вне зависимости от плотности расселения в районе вызывает трудности реализации технической направленности).

		Выберите 1 направленность, реализация которой вызывает наибольшие трудности
Плотность	Коэффициент корреляции	,404**
	Знач. (2-х сторонняя)	,001
	N	70

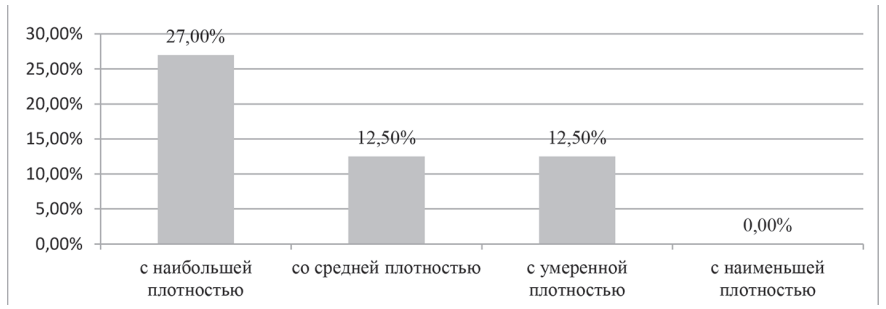


Рис.6. Распределение ответов респондентов о «трудностях в реализации физкультурно-спортивной направленности в зависимости от плотности района (%)

Вероятно, это связано с нехваткой ресурсов (помещений, залов). Предположение подтверждают ответы руководителей при выборе трех самых важных ресурсов, которые они бы улучшили для успешного развития учреждения. 73,2 % опрошенных выбрали «современное оборудование», 63,4 %—«дополнительные помещения».

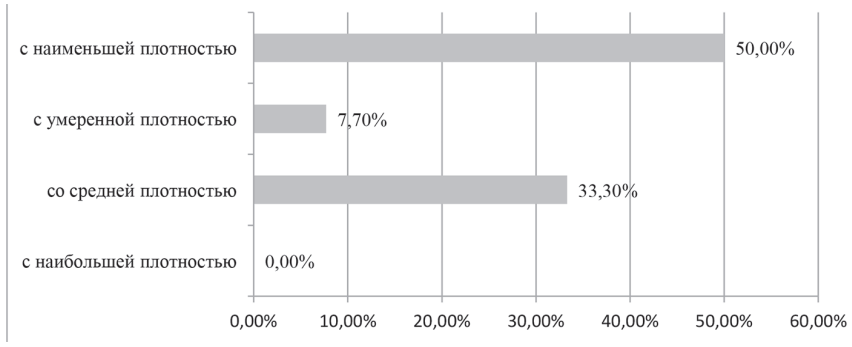


Рис. 7. Распределение ответов респондентов о «трудностях в естественнонаучной направленности в зависимости от плотности района (%)

Средняя корреляция (зависимость) от плотности района:

- в длительности реализуемых программ:чем больше плотность района, тем более длительные программы реализуются в учреждениях дополнительного образования;

		Какая длительность программ является для Вашего учреждения наиболее удобной и пользуется наибольшей популярностью? Выберите не более 2 вариантов
Плотность	Коэффициент корреляции	,436**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000
	N	70

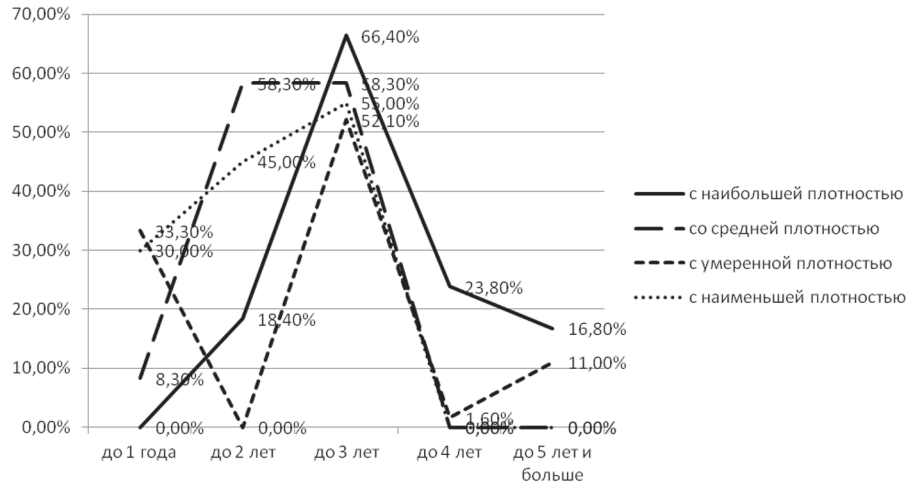


Рис. 8. Доля реализуемых программ по количеству лет обучения в зависимости от плотности района (%)

- с увеличением плотности района увеличивается количество предлагаемых программ на платной основе;

		Реализуются ли в Вашем учреждении программы на платной основе?
Плотность	Коэффициент корреляции	,434**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000
	N	70

На диаграмме представлен % ответивших руководителей в зависимости от плотности района на вопрос «Реализуете ли Вы платные услуги?»

Небольшая корреляция (зависимость) от плотности района наблюдается в следующем:

– чем больше плотность района, тем больше учреждений:

- имеют собственную бухгалтерию,
- имеют внебюджетные средства,
- имеют коллектив, в котором нет текучки.

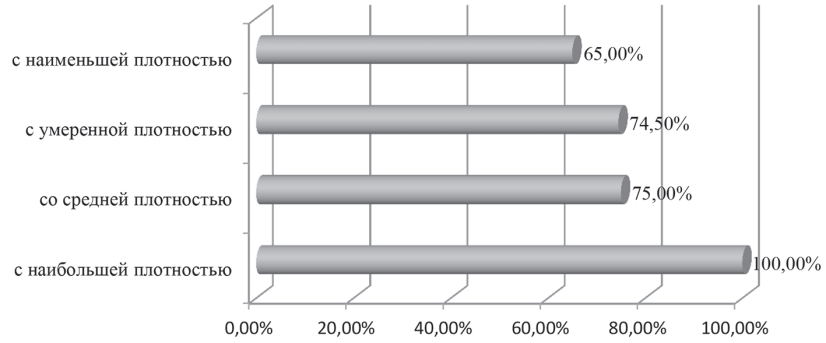


Рис. 9. Распределение ответов респондентов на вопрос о реализации платных образовательных услуг в зависимости от плотности района (%)

Обратная корреляция (зависимость) от плотности района присутствует в двух моментах:

– чем больше плотность района, тем меньше руководители учреждений считают, что:

- место проживание влияет на выбор учреждения;
- необходимо переходить на систему оплаты сертификатами.

По результатам опроса можно сделать предварительный вывод о том, что ключевой ориентир государства в отношении равного доступа к услугам дополнительного образованиядетей в Санкт-Петербурге выполняется на разном уровне в разных Санкт-Петербурга**.**Представления руководителей ДОД о развитии дополнительного образования в городе различаются как в разрезе районов, так и в разрезе плотности районов, и по некоторым позициям имеют закономерности. И это лишний раз подтверждает тезис о некорректности характеристики региональных систем по средним показателям.

Библиографический список

1. *Куприянов Б. В., Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Семенова Т. В*. Учреждения дополнительного образования детей. Данные статистики и Мониторинга экономики образования // Вопросы образования. 2013.№ 2. С. 209–232.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Режим доступа: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения 18 июня 2018 года)
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Концепция развития дополнительного образования детей». Режим доступа: http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf (дата обращения 18 июня 2018 года)

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск седьмой

Ответственный за выпуск *О. Ярцева*
Корректор *Т. Велижанина*

Подписано в печать 00.12.2018. Формат 60×90 $^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 22,5. Тираж экз.