



Негосударственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования

«Столичная финансово-гуманитарная академия»

## УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Выпуск 35

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Материалы  
международной научно-практической конференции  
«Проблемы, перспективы и тенденции развития  
человеческого капитала в России»

22 марта 2014 года

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Выпуск 35

НОУ ВПО «СФГА»

Москва 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации  
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»

## **УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ**

**Выпуск 35**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА**

Материалы международной научно-практической конференции  
«Проблемы, перспективы и тенденции развития  
человеческого капитала в России»  
22 марта 2014 года  
Москва, НОУ ВПО «СФГА»

**Москва  
2014**

*Печатается по решению Редакционно-издательского Совета  
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»*

Редакционная коллегия:

**Грачев В.В.**, доктор педагогических наук, профессор  
**Юсупов В.З.**, доктор педагогических наук, профессор  
**Шлычкова О.Н.**, кандидат философских наук, доцент

**Ученые записки. Выпуск 35. Актуальные проблемы образования XXI века как фактор развития человеческого капитала /** Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы, перспективы и тенденции развития человеческого капитала в России» (22 марта 2014 года, Москва, НОУ ВПО «СФГА») / Под научной редакцией В.В. Грачева – М.: ООО «Вариант» – НОУ ВПО «СФГА», 2014 – 143 с.

ISBN 978-5-00080-010-2

Материалы Международной научно-практической конференции, проведенной 22 марта 2014 г. в Москве на базе Столичной финансово-гуманитарной академии, посвящены актуальным проблемам, перспективам и тенденциям развития человеческого капитала в России. Ведущие ученые – экономисты, менеджеры, юристы, философы, педагоги, психологи, преподаватели высшей школы – в рамках данной конференции обсудили современное состояние теории человеческого капитала и возможности ее применения для анализа перспектив и тенденций развития человеческого капитала в России.

ISBN 978-5-00080-010-2

© НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», 2014  
© ООО «Вариант», 2014

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Адамова И.М.</i> СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	5
<i>Бойматова Л.М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МО РФ.....	9
<i>Горбунова Е.И.</i> ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ .....	15
<i>Гурина С.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ СИСТЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ЕЁ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	20
<i>Зеленский А.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	33
<i>Зиновьева Н.В.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....	37
<i>Золина Н. И.</i> ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА.....	42
<i>Кирьянова Е.Н.</i> АНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ.....	47
<i>Малышев К.Б., Малышева О.А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СТИЛЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ .....	51
<i>Мельников О.Н.</i> КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД К ОТРАСЛЯМ ЭКОНОМИКИ, ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ.....	57
<i>Обухова Е.В.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ .....	62
<i>Пирогов Н.И., Малышева О.А.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ЛИЧНОСТИ ВРАЧЕЙ.....	75
<i>Проняева Е.В.</i> МЕТОДЫ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	77
<i>Рычкова И.Б.</i> ШКОЛА: СМЕНА ДИСКУРСА .....	83
<i>Скурихина О.В.</i> ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ». КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ.....	87
<i>Смирнова В. В.</i> ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ УСЫНОВЛЕНИЯ (УДОЧЕРЕНИЯ) В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ .....	98
<i>Смирнова Л.А.</i> УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	107
<i>Уханова И.Г.</i> МЕТОДЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАБОТЫ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ .....	112

<i>Чумаков А.В.</i> СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ .....	116
<i>Шеркунова С.З., Малышев К.Б.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	122
<i>Шлычков В.Р.</i> ДЕВИАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	125
<i>Шлыčkова О.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	135
<i>Юсупов В.З.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВУЗЕ .....	138

## **СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Адамова И.М.**

*Директор Центра образования № 1424 (г. Москва)*

В отечественной педагогике длительное время вопросы управления учебными заведениями исследовались в отрыве от достижений общей теории социального управления. Лишь в последние годы стала утверждаться точка зрения о том, что наука управления образовательным учреждением призвана изучать процессы решения управленческих задач и получать знания о том, при каких условиях они будут решаться наилучшим образом.

В определении сущности принятия управленческих решений у исследователей нет общепринятой точки зрения. Некоторые из них не вводят различия в терминах «управленческое решение» и «процесс принятия решений», характеризуя сущность одного через другой.

Однако большинство исследователей вводят различие между самим решением и процессом его принятия. В Большой Советской Энциклопедии решение характеризуется как один из необходимых мотивов волевого воздействия, состоящий в выборе цели действия и способов его выполнения. Волевое воздействие предполагает предварительное осознание цели и средств действия. Мысленное обсуждение оснований, говорящих за или против его выполнения, и т.п. Этот процесс заканчивается принятием решения.

Таким образом, процесс принятия управленческого решения характеризуется временной протяженностью и представляет собой последовательность смены стадий его разработки и реализации. Само же управленческое решение – это волевой акт, имеющий директивное значение. Принятием

управленческого решения не завершается процесс, поскольку в ходе реализации в него могут быть внесены коррективы. Более того, вполне возможна ситуация, когда принятое решение вообще может быть отменено или заменено другим.

В изучении проблемы управленческих решений важное значение имеет выявление критериев и показателей их качества и эффективности. Анализ научных работ, затрагивающих эти проблемы, показывает, что понятия «качество» и «эффективность» зачастую не разграничены.

Исходя из представления о процессе принятия решений как совокупности стадий их разработки и реализации, целесообразно по отношению к теоретически найденному решению применять понятие качество, а к практически реализованному – эффективность. Иначе говоря, оценку качества управленческого решения возможно осуществить безотносительно к полученному результату, используя для этого совокупность характеристик, выражающих основные требования к таким решениям.

Таким образом, под качеством управленческого решения следует понимать степень соответствия найденного способа решения проблемы определенной совокупности характеристик, состав которых задан. Сюда, применительно к образовательным системам, могут входить: научная обоснованность управленческого решения, его соответствие нормативно-правовой базе, ресурсная обеспеченность (программно-методическая, кадровая, финансовая, материально-техническая) и т.д.

Эффективность управленческого решения заключается не столько в его абсолютной правильности, сколько в том, что, будучи последовательно и в срок реализованным, оно, благодаря своей правильности, достигает поставленных целей и обеспечивает повышение качества работы образовательного учреждения. Следовательно, эффективность управленческих

решений обусловлена и качеством принятых решений, и качеством их реализации.

Для оценки эффективности управленческих решений необходимо соотношение действительных результатов деятельности образовательного учреждения, полученных в результате реализации принятых решений, и пооперационно заданных целей его развития. В результате появляется возможность определить степень эффективности целостного процесса принятия управленческого решения (т.е. включающего этапы разработки и реализации). При этом оценка эффективности осуществляется на основе использования системы косвенных по отношению к процессу принятия управленческого решения характеристик, отражающих реальные достижения образовательного учреждения (сохранение здоровья обучающихся, уровень их воспитанности, результаты основного и дополнительного образования, готовность к его продолжению, жизни и труду в современном обществе и т.д.).

Центральным звеном в исследовании принятия управленческих решений в любой, в том числе и в образовательной, системе является установление последовательности и содержания этапов данного процесса. Изучение литературы по проблемам управленческих решений убеждает в том, что такие ключевые этапы, единые по сути, но нередко различающиеся по используемой терминологии, действительно можно выделить следующую последовательность этапов управленческого решения в образовательной системе. К ним относятся: анализ ситуации, определение и детализация проблем; установление критериев для принятия решения; выявление различных способов решения проблем; сравнение и выбор варианта решения; организация выполнения решения; контроль и коррекция управленческого решения.

В условиях развивающейся системы образования действуют специфические факторы, оказывающие существенное влияние на содержание этапов принятия управленческих решений. К ним относится самоопределение субъектов принятия управленческих решений относительно ценностных оснований изменений в образовательной системе, которые в соответствии с этими решениями реализуются; расширение объёмов информации о предмете решения, состава требований и критериев качества и эффективности управленческого действия; объекты управленческих решений (обучающие, обучающиеся, образовательное учреждение в целом или его структурные подразделения) обладают способностью к самоорганизации, саморазвитию, самоизменению; расширение объёмов и сложности нововведений, привлечение всё большего числа субъектов образовательного процесса к инновационной деятельности; отношения участников образовательного процесса, индивидуальный стиль педагогической деятельности, межличностные отношения обучающихся и обучающихся, социально-педагогический характер связей с внешним социумом.

Всё сказанное позволяет сделать вывод, что управленческое решение в системе образования представляет собой имеющий директивное значение волевой акт, подготовленный на основе анализа и оценки вариантов решения её проблем, содержащий постановку целей и обоснование средств их осуществления, организующий совместную деятельность субъектов образования, направленную на достижение этих целей и создание условий развития и саморазвития системы, переход её из одного состояния в другое. Степень соответствия управленческого решения определённым, заранее установленным требованиям оптимальности, характеризует его качество, а реальные позитивные изменения, которые произошли в образовательной

системе благодаря квалифицированно подготовленному решению, свидетельствуют о его эффективности.

Список литературы:

1. Карданская Н.Л. Основы принятия управленческих решений: Учебное пособие. - М.: Русская деловая литература, 1988
2. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009
3. Юсупов В.З., Богданов А.И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте: Учебное пособие. – М.: ИПИ РАО, 2003 г.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МО РФ**

**Бойматова Л.М.**

*магистрант НОУ ВПО «СФГА», Военная академия РВСН имени  
Петра Великого*

В последнее время сфера образования, в том числе и сфера военного образования, подвергается реформированию, появляются новые требования, предъявляемые к выпускникам. А значит, появляются новые трудности, проблемы, возникает ряд вопросов. Что понимается под понятием «профессионализма»? Кто такой «профессионал»? Как происходит становление «профессионала»? С какими трудностями сталкивается курсант военного вуза в процессе военно-профессионального становления? Что включает в себя понятие «военно-профессионального становления»?

В сложившейся ситуации трансформации целей, содержания и функций профессионального образования произошел отказ от подготовки специалиста со стандартным мышлением, ориентированным на узкое понимание своих задач в области профессиональной деятельности. Именно поэтому становление профессионально компетентной личности все

чаще рассматривают как неотъемлемый компонент для воспитания полноценного профессионала-выпускника вуза.

В связи со сменой образовательной парадигмы и обновлением высшего профессионального образования, для достижения лично ориентированного результата в подготовке компетентных специалистов в последнее время активно исследуются проблемы компетентности. Традиционный подход к целям и задачам образования, который определялся набором знаний, навыков и умений, перестал соответствовать современным целям образования, где необходимы дополнительные качества, некие «компетенции» и «компетентности». Данные понятия значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как включают в себя направленность личности на ценностную мотивацию, преодоление трудностей, проявление гибкости мышления, самостоятельности, целеустремленности, волевые качества.

Внедрение понятия «компетентность» повлекло за собой изменение требований, предъявляемых к выпускнику вуза [1]. К таким требованиям относятся:

а) общекультурные:

- способен применять военно-исторические знания и военно-исторический опыт при анализе военно-политических событий внутри страны и за рубежом, формировать у подчинённого личного состава чувства патриотизма, верности боевым традициям Российской Армии и высокие морально-боевые качества (ВПК.ОК-1);
- обладать высокой культурой личности офицера (ВПК.ОК-2);
- способностью поддерживать речевые контакты на иностранном языке с представителями иных культур и национальностей в мотивированных и немотивированных ситуациях общения в бытовой и социально-культурной сфере в формальной и неформальной обстановке и адекватно реагировать на проявление специфики

речевого и неречевого поведения собеседника (ВПК.ОК-3);

б) общепрофессиональные:

- владеть математическим аппаратом, необходимым военному инженеру для освоения сложных средств и систем специального контроля за ядерными взрывами (ВПК.ОП-1);
- способен применять знания теоретических основ электродинамики и распространения радиоволн при оценке параметров и характеристик электромагнитного излучения ядерного взрыва ( ВПК.ОП-2);
- способен осуществлять профессиональное и деловое общение на иностранном языке в виде чтения и понимания текстов по специальности, изложения своего мнения на иностранном языке в монологическом и диалоговом общении, а также понимания на слух и передачи сведений и содержания военных документов или материалов по специальности в обычных условиях и при ведении радиообмена на иностранном языке (ВПК.ОП-3).
- В этих условиях центральное место в осуществлении военно-профессионального становления занимают основные виды учебных занятий, а именно: лекция, семинар, индивидуальное собеседование, самостоятельная работа под руководством курсового офицера, преподавателя [2]. Именно эти виды учебных занятий создают наиболее благоприятные условия для учета в педагогическом процессе военно-профессионального становления курсантов.

Ведущей формой обучения в высшем учебном заведении является лекция. В условиях высокой динамики нормативно-правовой базы именно лекции, а не учебники и пособия представляют удобные возможности по современному реагированию и отражению происходящих изменений.

Непосредственно во время лекции преподаватель знакомит курсантов с основным содержанием изучаемой дисциплины, показывает им путь приобретения знаний. Лекция служит неким вектором для развития мыслительной деятельности курсантов, ориентирует их на дальнейшую деятельность. Лекция повышает интерес к изучаемой дисциплине и будущей профессии. Лекция дает систематизированные основы, выносимого на занятия материала, раскрывает состояние и перспективы развития конкретной науки, акцентирует внимание курсантов на наиболее значимых вопросах, стимулирует активную познавательную деятельность, формирует творческое мышление [2].

Существуют различные типы лекций: классическая информационная, проблемная, лекция-визуализация, бинарная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция. Именно с помощью таких лекций происходит последовательный переход от простой передачи информации до активного усвоения изучаемого материала. В данном случае возрастает вклад самих курсантов во взаимодействие в ходе учебного процесса, усиливается значение социального конспекта при формировании профессионально-важных качеств личности курсанта.

Исторически сложилось, что на многих кафедрах информационная лекция как способ передачи готовых знаний обучающимся через монологическую форму общения является ведущей. Однако лекция под влиянием изменяющегося, развивающегося содержания обучения и образования не может оставаться прежней, информационной. В этом проявляется диалектика содержания и формы [2].

Перспективы повышения качества профессионального становления курсантов ведущие преподаватели военной академии связывают с существенным изменением методов преподавания, в том числе, с внедрением проблемной лекции. Как известно, проблемное обучение заключается в создании и

разрешении проблемных ситуаций в процессе взаимодействия преподавателя и обучаемых, соответственно при максимальной самостоятельности обучаемых и ориентирующем руководстве преподавателя.

Здесь основная задача преподавателя-лектора состоит в приобщении курсантов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Именно такой подход способствует формированию мышления курсантов, стимулирует, повышает их познавательную активность. Во взаимодействии с преподавателем курсанты «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические основы будущей профессии. Преимуществами проблемной лекции являются содержание, способ организации совместной деятельности и средства общения, которые обеспечивают эффективную передачу знаний аудитории курсантов [2].

Таким образом, на проблемной лекции должны быть представлены предметный и социальный аспекты профессионального будущего выпускника-офицера. В отличие от классической лекции на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для курсантов, подобный диалектический прием позволяет создать у курсантов иллюзию открытия уже известного в преподаваемой дисциплине материала, тем самым повышая эффективность усвоения новых знаний. Курсант не просто перерабатывает информацию, а переживает ее усвоение как субъективное открытие еще неизвестного для себя знания.

По мнению профессора В.Г. Михайловского положительное влияние оказывает использование в процессе профессионального становления таких форм занятий как семинар-диспут, дидактическая игра, имитационный тренинг, игровое проектирование и т.д. [2]

Семинар-диспут предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Семинар-диспут проводится в форме

диалогического общения его участников. Он предполагает высокую умственную активность, прививает умение вести полемику, обсуждать проблему, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли. Функции действующих лиц на семинаре-диспуте могут быть различными.

Дидактическая игра выступает важным педагогическим средством активизации процесса обучения в профессиональной школе. В процессе дидактической игры обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. В результате происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие. Технология дидактической игры состоит из трех этапов (подготовка, проведение, анализ и обобщение).

Вовлечение в дидактическую игру, игровое освоение профессиональной деятельности на ее модели способствует системному, целостному освоению профессии.

Стажировка с выполнением должностной роли - активный метод обучения, при котором «моделью» выступает сфера профессиональной деятельности, сама действительность, а имитация затрагивает в основном исполнение роли (должности). Главное условие стажировки - выполнение под контролем преподавателя (руководителя стажировки) определенных действий в реальных производственных условиях.

Имитационный тренинг предполагает отработку определенных профессиональных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами. Имитируется ситуация, обстановка профессиональной деятельности, а в качестве «модели» выступает само техническое средство (тренажеры, приборы и т. д.).

Игровое проектирование является практическим занятием, в ходе которого разрабатываются инженерные,

конструкторские, технологические, социальные и другие виды проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Оно отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, от каждого знания технологии процесса проектирования, а с другой, - умения вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных вопросов [3].

Таким образом, мы рассмотрели сущность и содержание основных видов учебных занятий, подчеркнули их значимость в процессе профессионального становления курсантов и необходимость внедрения в учебный процесс. Обозначили преимущества перед традиционными видами занятий и показали, каким образом может быть улучшено качество профессионального становления.

Список литературы:

1. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 200106 Применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга. Приказ Министерства образования. - М., 2011.
2. Михайловский В.Г. Военная дидактика – М. ВА РВСН, 2010. – 576 с.
3. Фишер Н.В. Инновационные технологии в профессиональном образовании: Ногинск, 2009. - с.4.

## **ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

**Горбунова Е.И.,**

*аспирант кафедры педагогической психологии, педагогики и  
логопедии НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная  
академия (г. Москва)*

Сложившаяся в последние десятилетия ситуация социально-экономических преобразований в стране влияет на

состояние современной образовательной среды мегаполиса, в структуру которых входят дошкольные образовательные организации. Для них важно обеспечить высокое качество предоставляемых образовательных услуг, что требует активного поиска, разработки и использования новых управленческих механизмов. Одним из них является проектное управление.

Проблемы проектного управления образовательными учреждениями (ОУ) рассматриваются в исследованиях А. Н. Дахина, В. С. Лазарева, В.Г. Коротаева, В.И. Ребровой, О. Е. Лебедева, П.И. Третьякова, Н.А. Шарай, В.З. Юсупова и др.

К.Ю. Белая, А.Н. Дахин, Е.Н. Степанов, П.И. Третьяков пришли к выводам о том, что проектное управление – это тип управления образовательным учреждением в режиме развития, при котором посредством планирования, организации, руководства и контроля процессов развития и освоения новшеств наращивается образовательный потенциал учреждения, повышается уровень его использования и, как следствие, улучшается качество работы. На эффективность деятельности учреждения, считают исследователи, при реализации того или иного проекта положительное влияние оказывают не только технологические и экономические составляющие, но и социальные, такие как «человеческий фактор», стили управления, мотивация деятельности, стимулирование и др. [3].

С точки зрения Н. А. Виноградовой и Н. В. Микляевой проектное управление представляет собой управление дошкольным образовательным учреждением в условиях инновационного режима функционирования, опирающееся на методы разработки и внедрения управленческих проектов и предполагающее обеспечение целенаправленной и организованной деятельности коллектива по обновлению дошкольной образовательной практики [1, с. 97- 99].

Так, В.И. Реброва рассматривает проектное управление дошкольным образовательным учреждением как форму

современного корпоративного управления организацией, ориентированную на развитие педагогической системы (социально-педагогический аспект); как тип управления совокупностью управленческих и образовательных проектов, направленных на решение конкретных образовательных проблем с учётом ограниченности ресурсов (инструментально-управленческий аспект); как способ преобразования социально-культурной, материально-пространственной, организационно-управленческой составляющих образовательной среды ДОУ (средовый аспект) [2, с.112-116].

В.Г. Коротаев характеризует проектное управление как составную часть осуществляемой в образовательной организации управленческой деятельности, субъекты которой посредством реализации управленческих функций обеспечивают создание условий, организованность и направленность деятельности её коллектива на инициацию, разработку и реализацию целевых программ, отдельных проектов и портфелей проектов, выступающих в качестве специфического способа осуществления изменений в этой организации.

В ходе анализа мы определяем понятие «проектное управление развитием дошкольной образовательной организации» следующим образом: это тип управления совокупностью управленческих и образовательных проектов, реализуемых через параллельно-последовательное встраивание в общую систему деятельности учреждения и направленных на решение конкретных проблем и достижение определённых целей в условиях оптимального использования ресурсов образовательной среды (материальных, профессиональных, кадровых, информационных, временных и социокультурных) для стабилизации функционирования и обновления практики развития образовательной организации. Дошкольная образовательная организация - это тип образовательной организации, создаваемой в целях ведения образовательной деятельности по реализации основных

общеобразовательных программ дошкольного образования, реализации дополнительных общеразвивающих программ, а также осуществления присмотра и ухода за детьми.

Основным инструментом проектного управления развитием дошкольной образовательной организации выступает программа развития, представляющая совокупность инновационных проектов, объединённых общей концепцией развития, направленных как на стабилизацию функционирования учреждения, так и на обновление практики образования.

В педагогических словарях понятие «проект» трактуется, как план создания, замысел, предварительный текст какого – либо документа, представляемый на обсуждение, утверждение. Проект, как объект проектного управления дошкольной образовательной организацией (ДОО) представляет собой организационную форму целенаправленной поэтапной деятельности по созданию определённого продукта, способного решить конкретные проблемы и задачи, объединённые «Программой развития ДОО».

Программа развития ДОО — нормативная модель совместной деятельности группы или множества групп людей, определяющая: а) исходное состояние (режим) дошкольного образовательного учреждения, б) образ желаемого будущего (качественно новое состояние системы), в) состав и структуру действий по преобразованию — переводу ДОО в качественно новое состояние. Программа развития является нормативным документом, регламентирующим процесс перевода ДОО из фактического состояния на качественно новый уровень развития.

В нашем исследовании мы будем использовать понятие «педагогическое проектирование в дошкольной организации». Педагогическое проектирование - это одна из форм планирования и организации воспитательно-образовательной работы, связанная с предварительной разработкой основных деталей предстоящего взаимодействия педагогов и учащихся,

влияющая на формирование компетентности педагогов, выработку у них исследовательских умений, развитие креативности, прогнозирования, поиска инновационных средств и, таким образом, повышающая качество воспитательно-образовательного процесса. Метод проектов в работе ДОО — это достаточно оптимальный, инновационный и перспективный метод, который должен занять свое достойное место в системе дошкольного образования.

Система проектного управления рассматривается как часть общей структуры деятельности организации.

Исходя из вышесказанного, проектное управление развитием дошкольного учреждения может осуществляться двумя путями:

- Проектирование с последующим созданием, совершенствованием и освоением на практике научных типовых моделей систем управления (технология проектирования, модели системы внутридошкольного управления, экспериментальные проверки);
- Собственно проектирование коллективом дошкольного учреждения на основе системного подхода (администрация, педагогические работники, родители).

Список литературы:

1. Виноградова Н. А., Микляева Н. В. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ: методич. пособие – М.: Айрис- пресс, 2007. – С.97- 99.
2. Реброва В. И. Проектное управление развитием дошкольного образовательного учреждения в условиях сельской социокультурной среды // Человек и образование. - 2010. - №3 (24).
3. Третьяков П. И., Белая К. Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление образованием по результатам. – М.: Новая школа, 2001. – 304 с.
4. Юсупов В.З., Богданов А.И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте: Учебное пособие. – М.: ИПИ РАО, 2003 г.

# **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ СИСТЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ЕЁ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Гурина С.А.**

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», директор ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа VIII вида №895» (г. Москва)*

Проектирование стало предметом научного исследования в начале XX в. Наиболее известная работа этого периода - книга А.В. Розенберга, посвящённая философским аспектам и общим основаниям проектирования архитектурных сооружений (5). Однако настоящий бум теоретических работ по проблемам проектной деятельности произошёл в середине XX в., когда началось осмысление роли и места проектирования в системе научного знания и практики.

В. Гаспарский, Дж. Ван Гиг, Я. Дитрих, П. Хилл и др. обосновали точку зрения о том, что сформировавшийся в истории первым тип проектирования следует обозначить такими терминами, как традиционный, классический, прототипический. Он оформился в сфере производства однородных по своей природе материальных объектов. В его рамках проектирование осуществлялась на основе сложившихся норм, традиций, канонов. Становление проектирования как самостоятельного вида деятельности, по мнению В.Ф. Сидоренко, началось в XVII-XVIII веках и завершилось в XIX веке, что явилось результатом разделения труда между теми, кто обязан был представить проект в той или иной семиотической (т.е. знаковой) форме (чертеж, расчет,

макет, описание), и теми, кто отвечал за его осуществление на практике. Качественно новый этап в развитии проектирования, по мнению исследователей, произошёл в середине XX века, когда в процессе крупных социокультурных изменений, вызванных научно-технической революцией, началось формирование системного (системотехнического, нетрадиционного, непрототипического, «квазипроектного») проектирования объектов, создание которых является результатом интеграции различных областей науки и практики (8, с. 94-96).

Основой возникновения системного проектирования стала интеграция проектной деятельности в области промышленного производства и искусства, что привело к возникновению дизайна (во многих странах мира термин «дизайн» – означает процесс проектирования сложных систем и разработок). В зарубежной науке его проблемы рассматривались с позиции системного подхода, т.е. объект дизайна стал рассматриваться как система, представляющая собой определённую целостность, которая включает в себя совокупность компонентов, находящихся во взаимных связях и отношениях друг с другом. В работах Дж. Нельсона, Т. Мальдонадо, Ж. Эллюля системное проектирование выступало в качестве метода исследования и построения объекта как системы, взаимосвязанной с другими объектами внешней среды. В этой связи Т. Мальдонадо обосновал необходимость выделение в процесс проектирования различных уровней от технологического до социального (14).

Принцип системного подхода в проектной деятельности был развит в работах К. Александер, Б. Арчер, Дж. К. Джонса, убеждённых в необходимости выявления специфики проектирования сложных объектов с многоуровневой структурой и проектирование относительно несложных объектов, но встроенных в систему многоаспектных связей с производственной, экологической и социально-культурной средой.

Избранная методология системного подхода дала основание для выработки стратегии системного проектирования, т.е. общей направленности и последовательности действий по преобразованию исходного проектного (технического) задания в готовый проект (объект) с учётом разнообразных связей между его элементами. От господствующей прежде традиционной стратегия системное проектирования отличалась тем, что:

- изначально предусматривала возможность изменения в ходе проектирования в зависимости от результатов предыдущих действий или оставаться неизменной на всем протяжении проектного процесса, но в той или иной мере отличаться по степени заданности и схеме поиска;
- обеспечивала ориентацию на поиск и разработки новых подходов, решений, инноваций;
- могла быть по схеме проектного поиска линейной (последовательная цепочка действий, ведущих к результату), цикличной (с возвращением к какому-либо из предыдущих этапов) и разветвленной (включающие параллельные и альтернативные направления проектных действий, задавать лишь первый шаг поиска способа

решения проблемы (адаптивный поиск), а то и вообще отличаться преднамеренным отсутствием плана.

В соответствии с этой стратегией в теории и практике началось освоения тактики системного проектирования, т.е. комплекса мер, методов и приемов проектирования системных объектов, используемых применительно к каждому конкретному шагу проектного процесса на пути исследования взаимосвязей элементов объекта, а так же его связей с внешней средой.

В отечественной науке теоретическая концепция системного проектирования получила развитие в работах О.И. Генисаретского, И.Л. Глазычева, В.Я. Дубровского, К.М. Кантора, Г.П. Щедровицкого, которые в 60-е – 70-е годы работали в созданном Всесоюзном научно-исследовательском институте технической эстетики (ВНИИТЭ). Они составили костяк коллектива исследователей, которые не только успешно решали поставленные перед ними задачи разработки теоретико-методологических проблем зарождающего в те годы отечественного дизайна, но и успешно решали философские и общетеоретические проблемы проектирования как общего механизма развития социальной системы, сформулировав концепцию «тотального проектирования». Однако, большинство работ учёных ВНИИТЭ по этой проблеме так и не дошли в тот период до массового читателя, а увидели свет лишь в последние 5-10 лет.

Наиболее целостное представление о названной концепции даёт выпущенный в 2004 г. сборник теоретических и методологических трудов учёных по теории дизайна (9), которые работали в 60-е г.г. в созданном Всесоюзном научно-исследовательском институте технической эстетики (ВНИИТЭ). В числе авторов этого сборника О.И. Генисаретский, И.Л. Глазычев, В.Я. Дубровский, К.М. Кантор, Г.П. Щедровицкий. Они составили костяк коллектива исследователей, которые не только успешно решали поставленные перед ними задачи разработки теоретико-методологических проблем

зарождающего в те годы отечественного дизайна, но и решали философские и общетеоретические проблемы деятельности проектирования в социальной системе.

Основой разрабатываемой во ВНИИТЭ концепции послужило сформулированное в соответствии с системно-деятельностным подходом представление о проектировании как одном из видов социальной деятельности. Изучая его как объект философско-методологического исследования, учёные пришли к выводу том, что проектирование носит всеобщий, тотальный характер. «Методологи проектирования, - позднее написал В.М. Розин, - были убеждены, что проектировать можно всё: город, предметную среду, науку, управление, поведение людей, системы деятельностей и даже само проектирование» (6, с. 100).

Системным объектом проектирования, с точки зрения авторов концептуальных идей учёных ВНИИТЭ, является широкая социальная среда. Отсюда термины «тотальное проектирование» и «социальное проектирование» исследователи нередко применяли как идентичные. Продукт такого рода деятельности, с их точки зрения, – это общественный идеал, который фигурирует как нормативное средство, как закон реализаций, которому должны удовлетворять конкретные проекты предметной среды (6, с. 157).

В соответствии со спецификой работы ВНИИТЭ его учёными, занимающимися теоретико-методологическими проблемами, преимущественно изучалась предметная среда. В то же время, например Г.П. Щедровицкий пытался использовать сформулированные методологические позиции в создании концепции педагогического проектирования как разновидности социального.

Исследователями, имена которых названы выше, были разработаны новые подходы к анализу предметной среды как целостности, различные способы организации предметного

мира и соответствующей им типологии проектирования, принципы классификации продуктов дизайна и т.д. (6, с. 22). При этом система предметной среды рассматривалась как системно организованные предпосылки социальной жизни (6, с. 32).

Тотальное проектирование, писали О.И. Генисаретский и Г.П. Щедровицкий, гармонизирует среду путём кардинальной перестройки, исходя из заданного общественного идеала. Тотальным проектирование предметного мира оказывается потому, что оно, реализуя заданный общественный идеал, проявляет тем самым заданную в нём тотальность (целостность). Тотальность проектирование, с их точки зрения, – это такое упорядочение предметного окружения человека, которое обеспечивает повышение её человеческой ценности. При этом проект целостной предметной среды содержит не проекты отдельных вещей как изделий, а проект системы вещей, как условий жизни человека. Это не проектирование предметной среды в собственном смысле слова, а проектирование заказа на неё, построение системы функций, осуществление которых необходимо. Проект такой среды является концентрацией общественного идеала. (6., с. 158).

Исследуя проектирование как общий механизм развития социальной системы Н.Г. Алексеев, В.Я. Дубровский, В.М. Розин, Г.П. Щедровицкий и др. обратили внимание на тот факт, что системно организованные объекты этой деятельности объективно требуют формирования системы проектирования, которая находится к социуму в отношении управления, организуя и переорганизуя его. При этом проекты можно рассматривать как управляющие воздействия, способные привести культурный процесс в некоторое заданное состояние, а само проектирование как управление (6, с. 149).

В изучении проблем проектирования Н.Г. Алексеев, В.Я. Дубровский, О.И. Генисаретский, Г.П. Щедровицкий, наряду с системным широко использовали деятельностный подход, в

соответствии с которым предметом научного исследования становилась деятельность проектирования, концентрируя внимание на специфике таких её структурных компонентов, как постановка и решение задач, процедура проектирования, выбор средств проектной работы и т.д. (6, с. 113-119, 148, 158).

Деятельность субъектов проектирования – проектировщиков стало ещё одним аспектом исследований середины прошлого века, связанных с решением проблемы выявления психологических, психофизиологических и социальных механизмов деятельности проектировщика. В зарубежной науке эти механизмы изучались преимущественно с позиций теории переработки информации и опираясь на данные, полученные в процессе анализа деятельности проектировщика. Сознание проектировщика, считал, например, Л. Лоубелл, – это своеобразный «чёрный ящик», в котором совершается магический акт творчества.

С точки зрения О. Акина, А. Невела, Г. Симона познавательный механизм проектировщика представляет собой своеобразный «прозрачный ящик» (термин Дж. Джонса), поскольку в нём можно «увидеть» процессы, подобные происходящим в вычислительной машине, а именно: введение и обработка поступающей информации до тех пор, пока на выходе не будет найдено наилучшее из всех возможных решений (1, с. 281,283-285). Отмечая положительные стороны и недостатки обеих позиций Дж. Джонс, предложил рассматривать проектировщика как самоорганизующуюся систему, разделив его работу на две составляющие: осуществление поиска подходящей конструкции, а также контроль и оценку схемы поиска (управление стратегией) (2, с. 55, 63,69).

Изучая проектировочную деятельность человека, О. Акин, Г. Саймон, Ж. Райтман и другие связывали её с решением «поля неправильно определённых проблем», каждая из которых имеет слабо развитую структуру с точки

зрения операционных параметров: целей, возможных альтернатив, оценочных функций и др. Поэтому решающее значение, по мнению Г. Саймона, играет их декомпозиция на чётко сформулированные задачи, последовательное решение которых позволяет реализовать задуманное (7. с. 284,285).

Исследования О. Акина показали, что в условиях анализа проблемной ситуации мышление человека обеспечивает формулировку задачи, представляющей собой проблему в собственном смысле этого слова. Возникновение задачи – в отличие от проблемной ситуации – означает, что теперь удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчлнить данное (известное) и неизвестное (искомое), что и выступает в форме словесной формулировки задачи. Включение в этот процесс воображения позволяет, «перепрыгивая» через какие-то этапы мышления, всё-таки представить себе конечный результат (1).

Объекты проектирования, отмечают И. Пейша и Л. Тондл, могут быть как материальными (производственные строения, машины и т.д.), так и нематериальными (например, социальные). «В то же время, - продолжают они, - сам процесс проектирования является всегда нематериальным, характеризуемым как информационно-обрабатывающая деятельность создания информационных моделей, планирования технических работ, технических инноваций, выработки множества методов, средств, процедур их реализации» (10, с. 95).

Обращаясь к механизмам деятельности проектировщика зарубежные исследователи считали необходимым учитывать специфику сотрудничества групп проектировщиков в проектной организации. «Большая часть проектных проблем, отмечал О. Акин, требует участия значительного количества проектировщиков с разной специализацией. Это результат комплексности проблем, разнообразия задач, которые необходимо решить для успешного протекания процесса

проектирования во времени с участием многих людей» (1, с. 5-6)

Разрабатывая методологические проблемы системного проектирования, зарубежные и отечественные исследователи стремились применить их к решению задач в различных областях научно знания и практик, в том числе и в образовании.

В отечественной науке Г.П. Щедровицкий пытался использовать сформулированные методологические позиции в создании концепции педагогического проектирования как разновидности социального, что нашло отражение в его работе «Система педагогических исследований (методологический анализ)», написанной в 60-е годы, но опубликованной в начале 90-х годов (11). Не отрицая объективность существования социального заказа, он считал, что в педагогическом проектировании человек выступает как результат системы обучения и воспитания, обладающий всеми теми свойствами и качествами, которые закладываются в него данными процессами. При этом ученый был уверен, что в создании конкретного и многостороннего описания человека будущего общества должно отразиться представление о том, какой деятельностью он будет заниматься, какими будут его взгляды на мир, отношение к другим людям и т.д.

Г.П. Щедровицкий считал необходимым создание новой научной дисциплины – педагогического проектирования – и появления особой специальности – педагога-проектировщика, задача которого как раз и состоит в разработке конкретного проекта, выражающего цель самого «педагогического производства». На основании проекта человека будущего общества, по мнению исследователя, необходимо создать новый проект педагогических целей, новую программу образования, новую систему учебных предметов и новые приемы, обеспечивающие их освоение (11, с. 93).

Начиная с середины 80-х годов предметом изучения стала проблема формирования в обществе новой проектной

культуры. Дискуссии на эту тему нашли отражение на страницах ряда журналов (например, «Вопросы философии»), в работах Ю.В. Громько, К.М. Кантора, В.М. Розина, В.Ф. Сидоренко, В.И. Слободчикова, Г.П. Щедровицкого и др. исследователей, обративших внимание на тот факт, что вся современная культура по сути своей проектна, поскольку составляющая её основу творческая деятельность человека невозможна без замысла, образа, идеала.

По мнению К.М. Кантора, она представляет собой своеобразный «протопроект» всякого проектирования в данной культуре или «проект», обладающий социально-онтологическим статусом. Учёный считает, что проектирование представляет собой «своеобразный социокультурный механизм управления жизнью общества, вобравший в себя проектные структуры самых различных видов материальной и духовной деятельности» (4, с. 85-87).

«Институционально проектная культура проявляется в проектной деятельности», хотя и не сводится к ней, - указывает В.Ф. Сидоренко, анализируя её историко-генетический аспект. С его точки зрения, эта культура представляет собой определяющую стилевую черту современного мышления, один из важнейших типологических признаков культуры, едва ли не во всех её аспектах связанных с творческой деятельностью человека. «Проектностью, - пишет исследователь, - пронизаны наука, искусство, психология человека: в его отношении к миру, к социальной и предметной среде, в формах потребления и творчества присутствует проектное переживание мира» (8, с. 87,89).

Проектная деятельность рассматривается учёными как сложная организованная система взаимодействия специалистов различных сфер и направлений работы, функционально связанная с системами управления, планирования и производства. Она является особого рода

производством в семиотической форме желаемого и предназначенного к осуществлению образа будущего объекта.

Вместе с тем приходится констатировать, что в настоящее время в большей степени решены методологические проблемы технического (инженерного), архитектурного типов проектирования, чем социального проектирования. В частности, в отношении технического проектирования имеются достаточно ясно сформулированные принципы его осуществления. Среди них: независимости (материальная реализация проекта не меняет природу и её законы), реализуемости (по проекту в существующем производстве можно изготовить соответствующее проекту изделие), соответствия (в проектируемом объекте можно выделить, описать, разработать процессы функционирования и морфологические единицы проекта, а также поставить их в соответствие друг другу), завершённости (удовлетворение требованиям, предъявляемым к нему и его реализации заказчиком, культурой, обществом), конструктивной целостности (проектируемый объект решается в существующей технологии), оптимальности (наилучший из реально возможных вариантов).

Однако, как справедливо отмечает В.М.Розин, распространение этих принципов на другие виды деятельности (градостроительство, дизайн, управление и т.д.) затруднено в силу отсутствия или несовершенства научных и опытных знаний о закономерностях функционирования соответствующих объектов (городов, управления, экономики, социокультурной жизни и т.д.) (6, с. 110). Не случайно, авторы многих работ, употребляя термин системное проектирование, не раскрывают его содержание.

Начиная 80-х годов прошлого века особую актуальность приобрела проблема перенесения методологии проектирования в область образования (Ю.В. Громыко, А.М. Новиков, В.И. Слободчиков и др.), реализации проектирования как управленческой процедуры в образовании (Н.И. Лапин, Ж.Т.

Тощенко, С.Ф. Фролов, В.М. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, В.З. Юсупов и др.), использования организационно-деятельностных игр как средства проектировании образовательных систем (В.И. Борзенков, С.И. Краснов, О.Г. Прикот и др.).

В этот период началось оформление концептуальных подходов к исследованию проектирования как метода, технологии, организационной формы в образовании, компонента педагогической деятельности (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.М. Монахов, Е.С. Полат, К. Фрей и др.).

Вместе с тем, до конца 80-х годов проектирование в педагогике не рассматривалось как отдельная, имеющая собственный предмет деятельность. Одни авторы сводили проектирование к проектировочному компоненту, объективно присутствующему в работе учителя, воспитателя, руководителя школы; другие касались лишь проблемы формирования проектировочных умений педагогических и руководящих работников; третьи обращали внимание на отдельные стороны проектной деятельности в связи с особенностями представления предметов собственных исследований; четвёртые видели в проектировании способ разработки нормативной модели содержания и организации процесса обучения.

Лишь в 90-е годы были защищены первые докторские диссертации, посвящённые проектной деятельности в образовании. Предметом специального научного анализа стали теоретические основы проектирования в сфере образования: педагогического (В.Е. Радионов), психолого-педагогического (В.И. Слободчиков) и социально-педагогического (В.З. Юсупов). Фундаментальный характер носили исследования проблем обучения студентов педагогическому проектированию (Е.С. Заир-Бек), проектирования антропоориентированного

педагогического процесса (М.Н. Невзоров), личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев) и т.д.

В настоящее время методология системного проектирования активно используется в новой для педагогики области научных исследований и педагогической практики, которая получила название «Управление образовательными проектами» (К.С. Бажин, А.И. Богданов, А.М. Моисеев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шарай, В.З. Юсупов и др.). В этом контексте интерес представляет разработка нового проектно-целевого подхода в теории системного проектирования в образовании (Гольшев И.Г., В.Г. Коротаяев, В.З. Юсупов и др.).

Список литературы:

1. Акин, О. Психология архитектурного проектирования / пер. с англ. Ю. А. Плотникова. – М.: Стройиздат, 1996. – 208с.
2. Джонс Дж. К. Методы проектирования - / Пер. с англ. – 2-е изд., доп. - М.: Мир, 1986. - 326 с.
3. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: Системный анализ /Пер. с польск. А.В.Левецкого, Ю.А.Чванова; Под ред. и с предисл. В.М.Бродянского. - М., 1981.
4. Кантор К.М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна //Вопросы философии. - 1981. - N11. - С.84-94.
5. Розенберг А.В. Философия архитектуры. Общие основания теории проектирования архитектурных сооружений. - Пб., 1923.
6. Розин В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования //Вопр. философии. - 1984. - N10. - С.100-114.
7. Саймон Г. Науки об искусственном / Пер. с англ. Э.Л. Наппельбаума; Послесл. О.К. Тихомирова - М.: Мир, 1973. - 264 с.
8. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. – 1984. - №10. – С. 87-99.
9. Теоретические и методологические исследования в дизайне: избранные материалы. – М.: Школа культурной политики, 2004. – 372 с.
10. Тондл Л., Пейше И. Методологические аспекты системного проектирования //Вопр. философии. -1987. - N2. - С.86-87.
11. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин,

- Н.Г. Алексеев, Н.В. Педагогика и логика. – М.:Касталь, 1993. - 412с.
12. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к разработке образовательных программ вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. - №4.
13. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к организации образовательного процесса в вузе // Вестник Тверского государственного университета. – 2012. - №22. – С. 171-178
14. Maldonado T. Avangarcia Razionalita. Torino, 1974.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Зеленский А.Г.**

*НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»*

Одним из элементов учебного процесса в системе дистанционного обучения является проведение консультаций.

Консультация – это дополнительная помощь преподавателя учащимся в усвоении предмета.

Эта форма обучения, при которой в результате педагогического общения проходит устранение трудностей организационного и учебно-содержательного характера, возникающих у студентов в процессе учёбы [1]. Особую роль она начинает играть в системе дистанционного обучения, когда время и возможности общения с преподавателем сведены к минимуму или ограничены по времени.

В ходе консультации проявляются индивидуальные свойства студента как личности (его интеллектуальные, моральные качества, а особенно характеристики психики и сознания обучаемого: внимание, память, воображение и мышление).

В процессе самостоятельного изучения предмета у студента возникает ряд вопросов. Часть ответов на вопросы может быть получена при проведении видеоконференций, при

просмотре видеолекций и слайд-лекций, а также при самостоятельном изучении рекомендуемой литературы.

Консультации могут проводиться по теме лекционного материала в процессе самостоятельной работы или перед экзаменом, зачётом, тестированием.

В виду того, что студент и преподаватель разнесены в пространстве и времени, консультации проводятся, как правило, средствами электронной почты посредством текстового сообщения.

Консультации могут быть индивидуальные и групповые, проводиться в отложенном или реальном времени. При этом, как показывает опыт, среднее число студентов при консультировании в реальном времени должны быть не более десяти, чтобы не создавать «очереди».

При дистанционном обучении существуют две основные формы проведения консультаций: on-line и off-line [2].

Места для проведения консультаций различного вида должны быть оборудованы компьютерами, подключёнными к локальной сети или сети Интернет, и снабжены методическими рекомендациями по проведению консультаций, как для студентов, так и для преподавателей.

Проведение консультаций в режиме on-line означает проведение их в реальном времени. Преподаватель предварительно готовится к дисциплине, по которой проводится консультация. Рекомендуется заготовить «клише» ответов на ожидаемые типичные вопросы и вопросы организационного характера. С собой необходимо иметь весь учебный и справочный материал по дисциплине, который может пригодиться при формулировке ответов на вопросы студентов.

На электронной доске объявлений учебного учреждения заранее вывешивается расписание проведения консультаций:

- дата (или определённые дни недели);
- время;
- электронный адрес, телефон преподавателя;
- продолжительность консультации;
- предмет и курс;

–название представительства или филиала.

Студент по электронной почте отсылает свой вопрос преподавателю.

Вопросы должны быть краткими и чёткими, по теме, с обязательным указанием фамилии и имени автора. Желательно для студентов использовать готовые шаблоны для заполнения вопросов, в которых уже учтены все выше перечисленные требования.

В назначенный срок студент по электронной почте отсылает свой вопрос преподавателю.

Получив ответ от преподавателя, студент должен внимательно прочитать ответ на заданный вопрос, сохранить его в своей папке, а если что-то не понятно, то необходимо повторно обратиться за разъяснениями к преподавателю, с просьбой уточнить непонятный момент.

Если по каким-то причинам преподаватель не может сразу дать ответ на заданный вопрос, то студент обязательно получит уведомление о дате ответа.

После окончания сеанса студент может распечатать свои вопросы и, полученные на них, ответы.

При получении рекомендаций от преподавателя он обязан их внимательно изучить и проработать.

Преподаватель должен чётко представлять структуру курса; количество часов, отведённых на изучение дисциплины; темы, рассматриваемые в процессе изучения данного курса.

Получив вопрос от студента, преподаватель даёт краткий или развёрнутый ответ, а также ссылку на литературу, где можно найти дополнительные сведения, и отсылает в электронном виде на электронный адрес, откуда поступил вопрос, с пометкой для кого.

Если по каким-то причинам преподаватель не может сразу дать ответ на заданный вопрос, то он должен сообщить студенту о том, что ответ будет обязательно дан и, указать дату ответа.

После окончания сеанса преподаватель должен произвести краткий анализ задаваемых вопросов, а в последующем, на

основании уже подробного анализа задаваемых вопросов, сформулировать свои рекомендации по улучшению изучения курса данного учебного предмета.

Проведение консультаций в режиме on-line требует от преподавателя большого внимания и сосредоточенности при ответах на заданные вопросы, а от студента чёткости и краткости в формулировке вопросов.

Проведение консультаций в режиме off-line означает ответы преподавателя на ранее полученные вопросы от студентов после определённой подготовки.

Преподаватель предварительно на электронной доске объявлений или странице новостей данного учебного учреждения помещает информацию о времени проведения данного вида консультаций, то есть, периода, в течение которого студенты могут задавать в электронном виде вопросы по изученному или изучаемому материалу определённой дисциплины.

Данные вопросы накапливаются в заранее указанном преподавателем электронном ящике. По истечении срока поступления вопросов, преподаватель анализирует поступивший материал, распределяя его по темам, модулям и готовит ответы.

Затем, в течение отведённого периода времени, по указанным электронным адресам производится рассылка ответов на поступившие вопросы.

В случае необходимости или при отсутствии технических средств и возможностей, студент может получить необходимые консультации и пояснения по телефону или лично. Тем самым, обеспечивается постоянный контакт слушателя с преподавателем, что позволяет оперативно решать возникающие проблемы, и что в конечном итоге даёт более углубленное понимание сути изучаемого предмета.

На основании рассмотренных технологий по проведению различного вида консультаций можно сделать следующие выводы:

- консультации в реальном или отложенном времени осуществляют целенаправленный обмен информацией между преподавателем, проводящим консультацию, и студентами;

- консультации являются неотъемлемым звеном процесса дистанционного обучения, позволяющего получать образование непрерывно и в соответствии с принципами открытого образования.

Список литературы:

1. Педагогический энциклопедический словарь. / Под редакцией Б.М.Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
2. Преподавание в сети Интернет. / Отв. редактор В.И.Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**Зиновьева Н.В.**

*(магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»)*

К современному руководителю предъявляется ряд требований: он должен быть профессионально грамотным, обладать сформированными ключевыми и управленческими компетенциями, оперативно принимать оптимальные решения, грамотно разрабатывать стратегию развития организации, способен обеспечить ее инновационное развитие, быстро и гибко реагировать на перемены, эффективно работать в системе постиндустриального общества, уметь организовать профессиональную команду единомышленников и успешно управлять ее деятельностью

Под управленческой компетенцией современного руководителя школы понимается его готовность и способность к реализации управленческих функций и эффективному решению управленческих задач на основе знания теории менеджмента, сформированных умений и навыков.

В настоящее время актуальны правовая, юридическая, экономическая и информационная грамотность директора школы, умение организовать финансово-хозяйственное обеспечение образовательного процесса, аналитические способности. Отсюда вытекает актуальность формирования управленческих компетенций руководителя школы.

Требования к директору школы в области содержания управленческой деятельности - это требования к пониманию главных управленческих действий и конкретных функций управления. Для лучшего понимания того, каким желательно быть руководителю учреждения общего среднего образования, необходимо выделить самые важные ключевые компетенции, характеризующие его управленческую деятельность.

**Организационно-деятельностная компетентность** это обладание способностью осуществлять управление разнообразными видами деятельности, которые развиваются в школьной организации; принятия управленческих решений; умения выбирать наиболее эффективные средства повышения качества управления учреждением образования. Современный руководитель школы - это человек, умеющий не только работать с целями, но и сам обладающий четкими и осознанными целями. Речь идет и о понимании целей функционирования и развития учебного заведения в целом, и целей его подразделений, и о целях системы внутришкольного управления, и о целях личной, индивидуальной, управленческой деятельности.

**Социокультурная компетентность** это комплекс знаний о личной, деловой и профессиональной этике, деловом имидже; понимание того, как функционирует школа и общество в целом; восприятие собственной роли и роли других в своем учреждении. Эти знания и соответствующие умения являются показателем уровня коммуникативной, личной и управленческой культуры руководителя, которая проявляется в разных жизненных ситуациях и может считаться гарантом успеха в решении лично и профессионально значимых вопросов управления школой.

**Социальная компетентность** это умение устанавливать и развивать партнерские отношения с социальными институтами, общественными организациями; укреплять связи с органами управления образованием, здравоохранением, правоохранительными органами, разными типами учреждений образования; активно участвовать в мероприятиях городского, регионального, межрегионального и международного уровней; развивать деловые связи со средствами массовой информации. Особого внимания требуют функции, нацеленные на обеспечение развития учебного заведения, прогнозирование социальных требований к нему, программирование развития, экспертизу конкретных инновационных и экспериментальных проектов, координацию всех учебных инноваций. Руководитель должен чувствовать происходящее, основные тенденции в развитии школы и педагогического коллектива, своевременно улавливать настроение людей, их нужды, потребности, уважать мнение других (имея свое собственное) и быть готовым к изменениям. Одним из важных профессиональных качеств руководителя является способность взаимодействовать с другими людьми в условиях уже возникшего конфликта и при этом не только решать практические задачи, но и осуществлять определенные действия для устранения и сглаживания конфликта. В связи с этим особое место занимает умение руководителя принимать адекватные решения в конфликтных ситуациях.

**Личностная компетентность** проявляется в том, что руководитель школы обладает интеллектуальным, креативным, критическим мышлением, широтой кругозора; новейшими научными знаниями; умениями решать проблемы и разрешать конфликтные ситуации, опираясь на научные познания в области психологии, этики делового общения и положительный практический опыт межличностного взаимодействия; знаниями методов поощрения и награждения педагогов за творческие достижения.

Для развития личностной компетенции директору школы необходимо владеть такими качествами, как достоинство и ответственность.

Для руководителя школы необходимы также высокая

работоспособность и контроль. Работоспособность – это не только способность долго и качественно работать. Это умение оптимально организовать свой труд, что измеряется количеством решаемых важных вопросов в единицу времени. Это и терпение, без которого невозможна длительная напряженная работа. В области контрольных функций руководитель учреждения общего среднего образования должен овладеть технологией экспертной деятельности, контроля по четко заданным целям (результатам), технологиями опережающего контроля.

**Методическая компетентность** это обладание знаниями о новых достижениях в менеджменте, социологии управления, экономике образования, праве, педагогике и психологии; инновационных открытиях в разных сферах деятельности; учебно-методическими, научно-исследовательскими умениями; навыками распространять педагогический опыт и оказывать научно-методическую поддержку педагогам, которые вовлечены в экспериментальную инновационную деятельность.

**Организационно-коммуникативная компетентность** это умение взаимодействовать в коллективе, выстраивать внешние и внутренние отношения. Осуществление управленческой деятельности требует помимо владения ее содержанием и технологией определенного исполнительного мастерства, того, что иногда называют управленческой техникой: можно прекрасно понимать, что и как надо делать, но не уметь общаться с людьми; произносить в нужный момент зажигательные речи, но не уметь добиться большой отдачи от «мозгового штурма». Между тем профессионализм работника в первую очередь проявляется именно в его реальном владении необходимыми способами управленческой деятельности, в наличии не только правильных устремлений и целей, но и конкретных эффективных способов, методов работы.

**Аналитическая компетентность** это высокая степень абстрактно-аналитического мышления, благодаря которой руководитель школы в состоянии выявить негативные факторы, разрушающие образовательный процесс, негативно действующие на результаты образования. Это готовность

включаться в субъективно значимые действия, например, стремиться влиять на развитие школы; способность планировать аналитические исследования для анализа состояния качества образования и организации внутришкольного контроля.

**Инновационная компетентность.** Одним из ключевых качеств компетентностного руководителя является такое личное свойство, как инициативность и готовность к переменам. Чувство нового развивается в результате постоянного изменения, улучшения способов выполнения старых, стандартных задач. Чувство нового – это устойчивый результат постоянного желания изменить ситуацию, избавиться от стереотипов мышления, сформулировать инновационные цели развития и искать современные методы их достижения. Инновационная компетентность направлена на развитие творческих способностей, раскрепощенное видение новых горизонтов решения проблемы, открытие новых возможностей.

**Экономическая и правовая компетентность:** Это знание и понимание общих экономических законов, изменений в законодательстве. Современный руководитель школы должен иметь представление о том, что такое доход, прибыль, как формируется фонд заработной платы, внебюджетный фонд, он осознает свои юридические и гражданские права, понимает тенденции развития экономики образования. К этой компетенции относится также готовность к поиску источников дополнительного финансирования в условиях дефицита финансирования системы образования и расширяющихся возможностей использования внебюджетных средств.

Этот перечень показывает: руководителю учреждения общего среднего образования необходимо многое изменить в своей деятельности и, что еще сложнее, в своем менталитете, профессиональном сознании и мышлении. Самосовершенствование и саморазвитие руководителя учреждения образования – требование профессии менеджера-управленца. Достижение целей саморазвития требует специальной осмысленной деятельности руководителя по профессиональному и личностному самосовершенствованию,

работы над собой. Ныне действующий и будущий руководитель учреждения общего среднего образования должен стремиться к переосмыслению своего профессионального бытия, уточнению и выбору своей позиции по отношению к процессам развития школы, к новому профессиональному самоопределению. Современный руководитель не может не осознавать: без постоянной готовности к постоянному самообновлению и саморазвитию невозможно рассчитывать на успех и развитие педагогического коллектива школы, лицея, гимназии – как организации.

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА**

**Золина Н. И.**

*директор МБОУ «Симская средняя общеобразовательная школа»  
(Владимирская обл.)*

Термин «человеческий капитал» используется во многих современных социально-гуманитарных науках. Интерес этот понятен, потому что как утверждал еще К. Маркс «главное богатство нации в интеллектуальном и духовном потенциале ее Совокупного работника» [6].

Всем известны постулаты, имеющие отношения к теме статьи: в современных условиях человеческий капитал является главной ценностью общества и главным фактором экономического роста; формирование человеческого капитала требует от самого человека и всего общества значительных затрат; человеческий капитал является определенным запасом, т.е. может быть накапливаемым. [7]

Эти идеи нашли отражение и в современных документах, регламентирующих деятельность школы. Так в Федеральных государственных стандартах общего образования определена одна из основных миссий общего образования – повышение конкурентоспособности человеческого капитала.[5] Тем самым

закрепляется роль школы в формировании таких форм человеческого капитала как культурно-нравственного капитала, закрепление выявления и закрепление индивидуальных способностей ребенка, социализация личности.

Проблема формирования человеческого капитала в школьном возрасте особенно актуальна для сельских школ в связи со спецификой сельского социума, который характеризуется удаленностью от культурных центров, замкнутостью, ограниченным потенциалом образовательной среды и семьи, недостаточным спектром социальных ролей, узостью культурно-воспитательного пространства современного села, неразвитостью системы внешкольных учреждений, недостатком дошкольных образовательных учреждений и т.п. [3]

Налицо противоречия: между современными требованиями к качеству образования и реальными возможностями образовательной среды сельской школы; между декларированием необходимости проектирования индивидуальной образовательной деятельности обучающихся и недостаточно описанном механизме его реализации в практике сельской школы; между необходимостью реализации права свободного выбора обучающимися, родителями (законными представителями) уровня и направленности образовательных программ и невозможностью обеспечить вариативную образовательную среду средствами учебного плана в условиях сельской школы; между современными требованиями осуществления индивидуализации образования и недостаточностью разработанных в теории и практике организационно-педагогических условий обеспечения данного процесса; между осознанием педагогическим сообществом важности и необходимости реализации идеи индивидуализации образования как фактора повышения качества образования и недостаточностью научно-методических рекомендаций по решению проблемы.

Поэтому проблема формирования человеческого капитала в условиях сельской школы должна решаться через создание условий для индивидуализации образовательной

деятельности ребенка, обеспечение ему прав на самореализацию, через разработку и реализацию модели индивидуализации обучения.

Приступая к разработке модели, мы хорошо понимали, что индивидуализации обучения в массовой школе невозможна без изменения методических и организационных подходов к классно-урочной системе, предполагающих хотя бы следующие шаги, а именно: создание разнообразной образовательной среды с учётом ведущей роли учеников; организация работы в микрогруппах в рамках традиционных занятий, обучение в разновозрастных группах, отказ от урока как единственно возможной формы учебных занятий; выбор заданий различной степени сложности, видов контроля и оценки (акценты смещаются на самоконтроль и самооценку), способов освоения материалов; обеспечение индивидуального темпа учения; организация индивидуальных консультаций; создание индивидуальных образовательных и учебных программ. [1]

Поэтому доминирующим и структурирующим признаком нашей модели стала организация обучения по индивидуальным учебным планам.

Начали мы с разработки и реализации проекта «Организация профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов». Индивидуализация на том этапе обеспечивалась проектированием вариативного учебного плана с выделением профилирующих направлений. Количество и направленность профилирующих направлений определялись предпочтениями обучающихся, которые выявлялись в ходе предпрофильной подготовки. Структура учебного плана школы формировалась из федерального компонента (обязательных предметов, изучаемых на базовом уровне), профильных предметов (обязательных для всего класса, изучаемых на повышенном уровне), предметов, спецкурсов из компонента образовательного учреждения (обязательных по выбору учащихся). Выбранные учащимися курсы дополняли профиль обучения, обеспечивали дополнительную подготовку по другим интересующим их предметам, в т.ч. базового уровня. Были организованы групповые и индивидуальные занятия по

профильным предметам. С целью выделения дополнительных часов на групповую работу были сформированы разновозрастные группы. Так освоение элективных курсов, курсов дополнительного образования, обеспечивающих профильную подготовку, работа над проектами осуществлялась во временных смешанных разновозрастных коллективах. Часы учебного плана, недостающие до предельно допустимой аудиторной учебной нагрузки, учащиеся использовали на самостоятельную работу по заданию учителя над учебными проектами, на исследовательскую деятельность по профильным предметам.[4]

На следующем этапе накопленный опыт был применен при разработке индивидуальных учебных планов для гимназических групп и кадетского класса, при сопровождении индивидуальной образовательной деятельности детей с разной мотивацией к обучению. Основой разработки учебных планов стали часы школьного компонента и курсы по выбору, обеспечивающие различные интересы обучающихся, самостоятельная работа, в том числе проектная деятельность.

Объем статьи не позволяет подробно рассказать обо всех этапах построения модели индивидуализации, но хочется остановиться на трех моментах, определяемых спецификой сельской школы, которые существенно отличают нашу модель от других.

Во-первых, удовлетворение познавательных потребностей ребенка через курсы по выбору, ограниченные однокомплектностью сельской школы, обеспечивается курсами, которые предлагаются ученикам в режиме электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий. В школе с 2013 года реализуется проект «Дистанционный курс по выбору: шаг к индивидуализации образования».

Во-вторых, в школе сформировался опыт использования индивидуальных учебных программ при обучении по конкретным предметам. Например, при составлении программы по немецкому языку как второму иностранному, учащиеся выбирают уровень содержания (не ниже стандартного),

определяют информационные источники для его освоения, способ обучения в соответствии с индивидуально-личностными характеристиками, темп продвижения по темам, форму и вид контроля.[2]

И наконец, в ходе разработки и реализации модели (апробация ее была организована на базе «Симского школьного округа: базовая школа с филиалами») были использованы возможности школьного округа как интегративной модели, а именно, такие формы, как межшкольные группы на занятиях с «узкими» специалистами, по предпрофильной подготовке на факультативных занятиях; во внеурочной деятельности и при организации дополнительного образования. Организованы психолого-педагогическое сопровождение и совместная проектная деятельность.

Таким образом, реализация данной модели индивидуализации образования полностью направлена на развитие личности, формирование человеческого капитала.

Список литературы:

1. Александрова Е. А. Индивидуальное образование. «Библиотека директора школы»/ Е. А. Александрова. Н.Б. Крылова. – М., 2005
2. Гальскова Н. Д., Яковлева Л. Н. Особенности обучения немецкому языку как второму иностранному //ИЯШ, специальный выпуск. 2007
3. Гурьянова, М.П. Итоги модернизации сельской школы: 2005: Монография / М.П. Гурьянова. – М.: ИСПС РАО, 2005. – 68 с.
4. Сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в условиях модели интегративного типа /Золина Н. И., А. Н. Хлопченкова - Владимир: ВИПКРО, 2010 – 56 с. //Н. И. Золина «Разработка индивидуального учебного плана учащихся III ступени общего образования в условиях школьного округа», с.29.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный текст] – Р/д:  
<http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336>
6. <http://otvet.mail.ru/question/39760551>
7. [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D7%E5%EB%EE%E2%E5%F7%E5%F1%EA%E8%E9\\_%EA%E0%EF%E8%F2%E0%EB](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D7%E5%EB%EE%E2%E5%F7%E5%F1%EA%E8%E9_%EA%E0%EF%E8%F2%E0%EB)

# АНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ

**Кирьянова Е.Н.,**

ГБОУ «Лицей № 1574» (г. Москва)

В условиях современного развития профессиональная деятельность каждого руководителя имеет ряд специфических особенностей, которые требуют наличия у него особых качеств, относящихся к аналитической деятельности. Аналитическая деятельность относится к блоку ключевых компетентностей современного человека. На базовом уровне ею овладевают в процессе образования и социализации индивида. Вместе с другими ключевыми компетенциями аналитическая компетенция выступает как фактор успешной интеграции личности в общество. Кроме того, именно она является залогом успешного овладения профессиональными умениями и навыками, которые, в свою очередь, обеспечат результативность и эффективность профессиональной деятельности.

Прежде, чем обратиться непосредственно к определению понятия аналитическая компетенция, необходимо сказать несколько слов о понятиях *компетенция* и *компетентность*. Итак, способность, необходимую для решения рабочих задач и для получения необходимых результатов работы, чаще всего определяется как *компетентность*. Способность, отражающую необходимые стандарты поведения, определяют как *компетенцию*. В действительности, многие результаты работы и поведение включают в описание и компетентности и компетенции и объединяют эти два понятия. Компетентностный подход в подготовке или самоподготовке руководителя образовательного учреждения ориентирован на достижение конкретных целей, способность успешно справляться с рядом сложных задач. И.А. Зимняя считает, что компетенция – это «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями

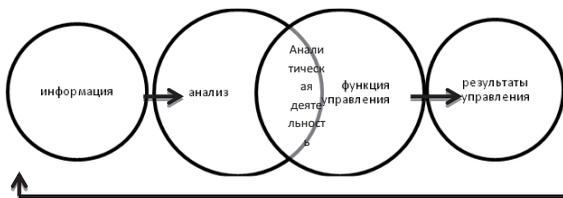
организации». Интересной в данном случае представляется и формула компетентности, разработанная М.А. Чошановым: **компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления.**

То есть компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Структура компетенции представляет собой совокупность знаний, умений и способностей. Система базовых компетенций профессионального руководителя (СБК) учитывает обобщенные нормативные показатели структуры профессии и психологической структуры профессиональной деятельности. Аналитическая компетенция занимает здесь ведущее место. Рассматривая аналитическую компетенцию как совокупность аналитических навыков и умений принимать решения, создавать стратегии развития и проч., отметим, что аналитическая компетенция может быть представлена факторами, отражающими собственно интеллект и перцептуально-аналитические способности руководителя. То есть аналитическая компетенция включает компоненты предметной области и области проявления личности в структуре профессии, именно она может считаться базовой и обеспечивать успешность в принятии обоснованных и ответственных решений, позволяют действовать в проблемной ситуации в случаях дефицита информации на основе логических умозаключений.

Рассмотрение сущности процесса управления приводит к мысли, что его целью является аналитическое обеспечение процесса развития образовательной системы в каждом конкретном учебном заведении. Именно аналитическая деятельность руководителя обеспечивает процесс преемственности в управлении образовательной системой. Эффективность аналитической деятельности требует от руководителей образовательного учреждения глубоких знаний

и закономерностей развития и функционирования объекта как управляемой системы [4, с.234]. Исходя из того, что всякое разумное управление должно обязательно носить целенаправленный характер, ясно, что цель может быть сформулирована лишь в итоге анализа состояния этой системы. Таким образом, «задача анализа состоит в том, чтобы из различного рода данных, подчас разрозненных, отражающих отдельные явления и факты, составить общую, целостную картину процесса, выявить присущие ему закономерности и тенденции» [1].

Итак, аналитическая компетенция служит основанием для целеполагания и планирования деятельности образовательного учреждения, определяет организационные формы, способы и средства выполнения управленческих решений, обеспечивает проведение контроля, диагностической оценки достигнутых результатов, позволяет регулировать все происходящие в образовательном учреждении процессы. Рассмотрение процесса аналитической деятельности позволяет определить ее место в управленческом цикле как важнейшее. Построение на этой основе адаптированной схемы аналитической деятельности управления (Рис. 1), показывает, что именно она обосновывает все остальные управленческие действия (функции) [3; с. 98].



*Рис. 1. Схема аналитической деятельности в управлении*

Таким образом, аналитическая деятельность управления – это осуществление на основе анализа обоснования управленческих действий (функций). В связи с тем, что любая деятельность целенаправленна, в данном определении на основе анализа обеспечивается целенаправленное

обеспечения функций действия, если исходить из функционального подхода В.С. Лазарева, М.М. Поташника, А.М. Моисеева и других. С анализа начинаются стадии осуществления всех функций управления. Таким образом, именно анализ и аналитическая деятельность формируют определенную последовательность управленческого цикла и стадий осуществления самих функций управления. Общая цель управления образовательным учреждением может быть осуществлена лишь при условии, если аналитическая деятельность руководителя приобретает целостный, системный, характер, так как сам характер аналитической деятельности таков, что он требует к себе системного подхода. Взаимосвязь фактов и явлений педагогического процесса, взаимодействие ситуаций, звеньев обучения и воспитания объективно требуют охвата анализом всей системы, что можно осуществить лишь при условии конструирования аналитической деятельности руководителя образовательных учреждений как целостно-динамической системы. Умение руководителя анализировать, обобщать информацию, находить наиболее мало затратные и эффективные пути решения проблем является самой сущностью руководства.

Список литературы:

1. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. – М.: Политиздат, 1975. – 408 с.
2. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. № 24 (29). С. 96-100.
4. Пудовкина Н.Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле// Вектор науки ТГУ – №4(7). – 2011. – с. 234-239.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование,

1996. – 160 с. (Библиотечка журнала «Народное образование», №2, 1996)
6. Юсупов В.З. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы как фактор развития профессиональных компетенций студентов // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании : Монография / Под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачёва. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2012. – С. 97-113

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СТИЛЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Малышев К.Б., Малышева О.А.,**

*(филиал НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» в г. Вологде)*

В основу различения стиля преподавания в труде учителя А.К. Марковой и А.Я. Никоновой были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету) [3].

Авторы выделяют четыре стиля (типа) преподавания: эмоционально-импро-визационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методический. Стиль педагогической деятельности является интегративной характеристикой, отражающей стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль учителя (преподавателя). Рассмотрим вышеуказанные стили преподавания (см. табл.1). Проведем модификацию типологии стилей преподавания по А.К. Марковой и А.Я. Никоновой на основе многомерного типологического подхода. Этот подход является «комплексированием» системного, базисного и целостного подходов.

Базис - множество знаковых объектов, которые характеризуются полнотой и упорядоченностью [1]. В разработанной концепции были выбраны и апробированы следующие продуктивные методы: подбор психологических характеристик, их обобщение, сравнение и отождествление с характеристиками базового эталона, выявление профиля изучаемого качества, свойства субъекта. В концепции реализуются следующие принципы: индуктивно-дедуктивного исследования, «правильности» разбиения множества на подмножества, полярной дихотомичности, единой полярной дихотомической симметрии, образования «мерности» в типологии, упорядоченности, типологической «всеохватности», эталонного типологического базиса, изоморфизма, семантической близости характеристик, гомоморфизма, операционализации понятия [2].

Создание многомерной типологии включает процесс сопоставления одной типологии с другой, взятой за эталон. В данном исследовании за такой эталон был принят *типологический личностный профессиональный базис (типология личности Д. Голланда)*, который обладает свойством *полноты* (эти типы личности «захватывают» все типы профессий) и *упорядоченности*, т.к. существует полярная *типологическая дихотомичность (социальное – индивидуальное) во всех трех парах противоположных типов профессиональной направленности личности*: артистический-конвенциональный, социальный-реалистический, предприимчивый-интеллектуальный. *Личностный профессиональный базис* является трехмерным типологическим конструктом, представляющим «связку» из трех одномерных типологических базисов (аналог *трехмерной* системы координат XYZ) [2]. Используя принцип семантической близости, спроектируем стили преподавания на компоненты профессионального базиса.

В результате обнаруживается, что в типологии А.К. Марковой и А.Я. Никоновой отсутствуют два стиля преподавания, соответствующие эмоционально-рассуждающему и импровизационно-методическому стилям (см. табл. 1). Дадим авторские определения отсутствующих стилей преподавания.

*Эмоционально-рассуждающий.* Учитель ориентирован на быстрый фронтальный или индивидуальный опрос, который перерастает в коллективное обсуждение и даже объяснение нового материала. Высокий методический уровень и темп урока. К контролю и оценке знаний учащихся привлекает мнение всего класса. Добивается, чтобы ученик грамотно, логично и эмоционально оформлял свои мысли. Может «зажечь» учащихся при объяснении нового материала. Коммуникабельный может найти общий язык с любым типом личности ученика, обеспечивает индивидуальный подход к ученикам.

Таблица 1

Личностный профессиональный базис	Стили преподавания (А.К. Маркова и А.Я. Никонова)	Диагностические суждения для новой методики «Стили преподавания»
Социальный (коммуникабельность, принимает участие в обсуждении и принятии коллективных решений, не пренебрегает советом коллег, зависит от мнения группы)	-----	1. Допускаете ли Вы, чтобы фронтальный или индивидуальный опрос перерос в коллективное обсуждение или объяснение нового материала? 2. Для Вас важно, чтобы ученик правильно оформлял свои мысли в устной речи? 3. У Вас высокий темп урока и вы быстро делаете опрос учеников? 4. Можно ли сказать, что Ваши уроки проходят на недостаточно высоком методическом уровне? 5. Вы сможете «зажечь» учащихся при объяснении нового материала?

<p>Артистический (независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, заводной, активный, динамичный, склонен к импровизации, предпочитает творческие занятия)</p>	<p><i>Эмоционально-импровизирующий.</i> Ориентирован на процесс обучения, объяснение строит эмоционально, интересно. Часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса обращается к большому числу учеников, чаще сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный оставляет для самостоятельного разбора учащимися. Слабо закрепляет, повторяет и контролирует знания учащихся. Высокая оперативность, использование разнообразных методов обучения. Практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Интуитивен и часто не анализирует особенности и результативность своей деятельности на уроке.</p>	<p>6. Можно ли сказать, что Вы всегда сразу отвечаете на неожиданные вопросы учеников? 7. Резко ли отличаются Ваши требования к сильным и слабым ученикам? 8. Можно ли сказать, что Вы не всегда уверены, что материал усвоен, когда переходите к изучению нового? 9. Вы не стараетесь анализировать результаты прошедшего урока? 10. Вы не следите затем, как усваивается материал учащимися в процессе объяснения нового или закрепления изученного на уроке?</p>
<p>Предприимчивый (хороший организатор, энтузиаст, импульсивный, энергичный, решительный, любит признание, любит руководить, хорошо решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью, эмоциональный)</p>	<p><i>Эмоционально-методический.</i> Учитель ориентирован на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно обрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых). Постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Высокая оперативность, часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Использует богатый арсенал методических приемов при изучении учебного материала. Активизирует детей не внешней развлекательностью, а заинтересовывает особенностями самого предмета.</p>	<p>11. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся при опросе на уроке? 12. Можно ли сказать, что у Вас высокий уровень знаний? 13. Умеете ли Вы интересно преподавать учебный материал? 14. Вы умеете использовать и варьировать различные формы, методы, средства обучения? 15. Ваше настроение зависит от ситуации на уроке, подготовленности отдельных учащихся к уроку и от их дисциплины?</p>

<p>Интеллектуальны й (ана-литичен, рационален, оригинален, рассудите-лен любит решать интеллектуальны е задачи и импровизировать )</p>	<p><i>Импровизационно-рассуждающий.</i> Учитель ориентирован на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения. Не обеспечивает высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения. Время спонтанной речи учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Воздействует на учащихся косвенным путем во время опроса (подсказки, уточнения), давая возможность детально оформить ответ.</p>	<p>16. Вы создаете обстановку на уроке, похожую на исследовательский процесс в лаборатории ученого? 17. Вам нравится работать с учениками, которые творчески мыслят? 18. За нестандартный путь решения задачи Вы выставляете более высокую оценку ученику? 19. Вы сохраните эмоциональное равновесие в случае недисциплинированности или неподготовленности отдельных учащихся? 20. Важнее сам процесс поиска истины, а не эмоциональный настрой учащихся на восприятие темы урока?</p>
<p>Конвенциальный (любит структурированну ю деятельность, канцелярию, расчеты, ма- тематику, консервативен, не любит смену деятельности.</p>	<p><i>Рассуждающе-методический.</i> Учитель ориентирован на результаты обучения, адекватно планируя учебно-воспитательный процесс. Консервативен в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. При опросе обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ.</p>	<p>21. Вы не отклоняетесь от намеченного плана в процессе хода урока? 22. Можно сказать, что вы редко меняете виды работ (виды самостоятельных работ) на уроках? 23. Вы не поощряете учеников за хорошие ответы? 24. При изложении материала вы замечаете в глазах некоторых учащихся безразличие? 25. У Вас высокая требовательность и внимательное отношение к уровню знаний учащихся?</p>
<p>Реалистический (занимался конкретными объектами, развиты математические способности (точность), контролирует свои действия в соответствии с нормативами)</p>	<p>-----</p>	<p>26. Вы не допускаете, чтобы фронтальный или индивидуальный опрос перерос в коллективное обсуждение или объяснение нового материала? 27. Можно ли сказать, что у Вас высокий уровень методической культуры? 28. Удастся ли Вам сформировать устойчивые навыки у учащихся? 29. У Вас не высокий темп урока и поэтому опрос учащихся иногда затягивается. 30. Вы сдержаны, объективны в самооценке, требовательны к себе и учащимся?</p>

*Импровизационно-методический.* Учитель ориентирован на процесс и результат обучения, придерживается запланированного и достигает конечной цели урока, детально прорабатывая весь учебный материал. Высокий уровень методической культуры. Склонен к импровизации методических приемов по ходу урока. Формирует устойчивые навыки у учащихся. Невысокий темп урока и поэтому опрос учащихся иногда затягивается. Сдержан, объективен в оценке ответа, требователен к себе и учащимся.

В предлагаемой диагностической методике каждый стиль преподавания определяется пятью утверждениями (см. табл. 1). Ключ к методике, определяющий стили преподавания: эмоционально-рассуждающий стиль (1,2,3,4,5); эмоционально-импровизационный (6,7,8,9,10); эмоционально-методический (11,12, 13,14,15); импровизационно-рассуждающий (16,17,18,19,20); рассуждающе-методический (21,22,23,24,25); импровизационно-методический (26,27,28, 29,30).

При оценке утверждений используется четырехбалльная шкала: ответы «это неверно», «это не совсем так», «в общем, это верно», «полностью согласен» оцениваются, соответственно, 0, 1, 2, 3 баллами. Выраженность уровней стиля преподавания определяется следующим образом: низкий - от 0 до 5 баллов, средний – от 6 до 9 баллов, высокий – от 10 до 15 баллов.

В практике обучения можно заметить, что определенный тип личности учителя «тяготеет» к определенному стилю преподавания. Идеальный стиль преподавания, как гармоническое единство шести стилей, в практике обучения встречается редко. Валидизация новой методики проводилась в направлении конструктивной валидности. Объектом исследования стали учителя средних школ №№ 4, 12, 15 и школы-интерната № 2 г. Вологды. Размер выборки составил 207 человек.

В данном исследовании были использованы методики, адекватные объекту, предмету и целям исследования: 1. Методика Д. Голланда на определение типов личности. 2. Авторская методика для определения профиля стилей

преподавания. Результаты тестирования учителей, полученные с помощью авторской методики, коррелировали с результатами эталонной методики Д. Голланда.

Для учителей ( $n = 207$  человек) коэффициенты корреляции разместились в интервале от 0,429 до 0,621. Наличие корреляции между тестом Д. Голланда и авторским тестом и указывает на то, что он «измеряет» те же характеристики личности, что методика Д. Голланда, взятая за эталон.

Список литературы:

1. Малышев, К.Б. Моделирование в психолого-педагогической деятельности [Текст] / К.Б. Малышев.- М.: ИПРАН, 1997.- 226 с.
2. Малышева, О.А., Малышев, К.Б. Повышение эффективности управления образовательным учреждением [Текст] / О.А. Малышева, К.Б. Малышев.- Вологда: ВоГТУ, 2011.- 79 с.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова.- М.: Прогресс, 1993.- 265 с.

## **КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД К ОТРАСЛЯМ ЭКОНОМИКИ, ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ**

**Мельников О.Н.,**

*доцент кафедры экономики и права филиала НОУ ВПО «Столичная  
финансово-гуманитарная академия» в г. Череповце*

В современной экономической системе довольно часто возникает ситуация, когда одна или несколько компаний достигает сильной конкурентоспособной позиции как на отечественном, так и на мировом рынках. В результате этого она становится тем самым «паровозом», который «вытягивает» за собой целую группу других предприятий различного масштаба и направленности, связанных с доминирующей компанией технологическими и деловыми связями. В процессе

этого действия формируется стабильная система из оптимально функционирующих поставщиков и потребителей.

Таким образом, в результате подобного взаимодействия повышается конкурентоспособность всех хозяйствующих субъектов, входящих в связывающих их в цепочку. С точки зрения системного подхода, эта совокупность компаний высвечивает новые свойства, не характерные для отдельных составляющих рассматриваемой группировки. Все это позволяет говорить о существовании таких экономических форм существования как кластеры.

Категория «кластер» взята из английского языка (cluster, дословно – «расти вместе»). По мнению профессора Гарвардской школы бизнеса М. Портера, кластер представляет собой группу географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенных сферах, характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга [2].

Интерес представляет определение кластеров, данное Рожковым Г.В. Он утверждает: «Кластеры – это объединение предприятий, поставщиков оборудования, комплектующих, специализированных производственных и сервисных услуг, научно-исследовательских и образовательных организаций, связанных отношениями территориальной близости и функциональной зависимости в сфере производства и реализации товаров и услуг. При этом кластеры могут размещаться на территории как одного, так и нескольких субъектов Российской Федерации»[4].

Важным условием формирования и функционирования промышленных кластеров является укрепление и развитие научного потенциала вузов. В развитых странах университеты занимают важнейшую роль в развитии науки и являются важными элементами кластера. На их базе выполняется значительная часть фундаментальных исследований. Очевидно, что направление развития университетской науки должно быть связано с ростом ее финансирования частным сектором, и первую очередь – промышленностью, что и определяет наименование кластера в каждом отдельном случае. Однако, в настоящее время вузы, академическая и отраслевая наука существуют независимо друг от друга. Для того, чтобы отвечать требованиям рынка все эти элементы должны быть включены в единую систему кластера.

Решением данных задач в Вологодской области может стать формирование в рамках металлургического кластера учебно-научно-производственного комплекса (УНПК) на базе металлургического предприятия и региональных вузов и НИИ. Сущность УНПК хорошо раскрыта в работе Пучкова Н.П.[3] Автором определены следующие цели организации данного комплекса, в том числе как процесса формирования инновационной образовательной среды технического вуза:

- развитие научных школ как базы расширения фундаментальных исследований, обеспечивающих прогресс в соответствующих областях знаний, и совершенствование теоретической подготовки студентов;
- создание и внедрение перспективных технологий, обеспечивающих выпуск продукции нового качества и рост производительности труда в промышленности,

формирование на этой основе инженерных школ, непосредственное участие в деятельности которых создает необходимые условия для воспитания технически и творчески активных специалистов;

– подготовку элитных специалистов по индивидуальным планам в новых сферах инженерной деятельности: синтез перспективных научно-технологических решений, прогнозирование и планирование инновационных процессов.

Реализация этих направлений подразумевает формирование инновационного потенциала вуза, который определяется разнообразием форм, методов и подходов в содержании деятельности его структурных подразделений, а также степенью интеграции основных видов деятельности вуза и уровнем их согласованности.

В результате функционирования комплекса достигается новое качество инженерного образования, обеспечивающее формирование у студентов профессиональных компетенций, включающих фундаментальные и технические знания, умение анализировать и решать проблемы на основе междисциплинарного подхода, владение методами проектного менеджмента, готовность к коммуникациям и командной работе. Данный момент наилучшим образом реализован в системе образования Германии [1].

В теории предложенная схема объединения образования, науки и производства в рамках кластерного подхода может быть реализована в любой другой успешно развивающейся отрасли. В частности, для Вологодской области такими отраслями могут выступать машиностроение и

лесопромышленный комплекс. Однако в настоящее время реализовать идею создания УНПК на практике возможно, скорее всего, только в металлургической отрасли, поскольку для этого существуют объективные посылки:

1. Отрасль представлена несколькими крупными региональными предприятиями, входящими в холдинг, поэтому не требуется делать каких-либо прогнозов в отношении перспективности предлагаемой модели кооперации (коллаборации), а существует готовая стратегия развития и модернизации производственных мощностей.
2. Существует реальная потребность в проектно-изыскательских работах для металлургического комплекса, причем значительная доля работ проводится за пределами региона. В ближайшие годы для ОАО «Северсталь» значительно увеличится их объем по электротехнической составляющей.
3. Металлургические предприятия области, являясь структурными составляющими финансово-промышленной группы, имеют доступ к значительным финансовым и организационным ресурсам. Кроме того, финансовый результат деятельности предприятий металлургического холдинга области с каждым годом растет, а рентабельность продукции достигает 50%.

Интеграция образовательного процесса и системы подготовки вузом специалиста с производством является сегодня одним из перспективных направлений возрождения отраслевой науки. Ведущая роль в этом процессе должна быть отведена металлургическому комплексу, который обладает всеми необходимыми ресурсами для реализации данной идеи в жизнь и является кластерообразующим. Интегрированная структура позволяет готовить для отрасли специалистов

высокой квалификации и создает прочную базу для реализации инвестиционной стратегии развития не только ее, но и других отраслей региона и государства в целом.

Список литературы:

1. Веддиге, Х., Прогрессивная политика подготовки специалистов черной металлургии в Германии / Х. Веддиге, Д. Амелинг // Черные металлы. - 2003. - №6. - С.64-69.
2. Портер, М. Конкуренция / М.Портер. - СПб.: Вильямс, 2002.
3. Пучков, Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза / Н.П. Пучков // Автореферат дис...док. пед. наук. - Елец, 2004.
4. Рожков Г.В. Генезис инновационной экономики в России / Под ред. С. Г. Ерошенкова.- – М.: МАКС Пресс, 2009.

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

**Обухова Е.В.,**

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», директор ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа VIII вида №482» (г. Москва)*

В науковедческой литературе понятие «методология» отражает различные значения этого слова. Так, философский словарь даёт два определения термина:

1. совокупность познавательных средств, методов, приёмов, используемых в какой-либо науке;
2. область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности (7, с.278).

В настоящей статье в качестве методологических оснований принятия управленческих решений (ПУР) в образовательных системах понимается совокупность теоретических знаний, которые выступают в качестве

оснований и средств исследования и практики такого рода деятельности. Эти знания являются результатом осмысления достижений тех областей науки, которые имеют существенное отношение к исследованию процесса ПУР: философии, психологии, общей теории управления, менеджмента, управления образовательными системами и т.д. Такого рода знания выступают в качестве методологических ориентиров для работы и учёного, и администратора образования, дают возможность выявить инвариантные характеристики, присущие процессу ПУР в любой сфере практической деятельности, и сосредоточить внимание на установлении специфики данного процесса в развивающейся системе образования.

В ходе исследования нами установлено, что методологическую базу ПУР составляет конкретизация философской триады общего, единичного и особенного; расширение представлений о принципе развития как фундаментальном основании построения моделей развивающегося и развивающегося образования, принципиальная методологическая ориентация на изучение процессов принятия управленческих решений в образовательном проекте с позиций деятельностного, системного, функционального, интегрального и междисциплинарного подходов.

*Философская триада общего, особенного, единичного* выражает представление о том, что мир существует в совокупности различных вещей, явлений, событий, обладающих чертами единичного, общего и особенного. Единичное выражает то, что отличает один объект от другого, что свойственно лишь данному объекту. В то же время всем объектам присущи некоторые общие свойства, что выражает категория общего. Связующим звеном между единичным и общим выступает особенное, характерное для определённой совокупности тем или иным образом взаимосвязанных объектов.

Конкретизация философской триады общего, особенного, единичного применительно к изучению принятия управленческих решений в образовательном проекте даёт методологическое основание утверждать, что в этом процессе отражаются *общее*, в качестве которого выступают инвариантные характеристики управленческих решений в любой сфере деятельности, *особенное*, показывающее специфику решения управленческих задач в проектной деятельности образовательного учреждения, и *единичное*, присущее разработке и реализации управленческих решений в каждом конкретном проекте.

Базовые методологические основания принятия управленческих решений в любой сфере деятельности достаточно основательно разработаны в современном менеджменте, где определены общие методологические подходы и принципы этого процесса, выявлены наиболее эффективные методы разработки и реализации решения управленческих задач, установлена инвариантная последовательность этапов ПУР и т.д. Однако эти общие основания не могут быть напрямую перенесены в область управления развивающимися образовательными системами, поскольку они имеют свои особенности, которые необходимо выявить и учитывать в теории и практике принятия управленческих решений.

Важным методологическим основанием изучения этого процесса является *расширение представлений о принципе развития* как фундаментальном основании построения моделей развивающегося и развивающегося образования. Эта работа проделана в исследованиях В.И.Слободчикова, который обосновал необходимость дополнения представлений о развитии в системе современного гуманитарного знания. «Современное человекознание, - пишет он, - убедительно показало, что развитие человека, прежде всего его психологического строя, – это одновременно и естественный

(спонтанный) и искусственный (регулируемый процесс)». Иными словами, развитие может осуществляться как созревание и рост – прохождение человеком определённых ступеней, периодов, стадий. Развитие также может рассматриваться как специально конструируемая социумом деятельность, связанная с использованием специальных способов и средств (в том числе педагогических) развития» (5, с. 133).

Однако существенным, отмечает В.И.Слободчиков, оказывается представление о «развитии вообще» как кардинальном структурном преобразовании того, что развивается, как о сдвиге, скачке в развитии, которые не могут быть сведены ни к созреванию и росту по сущности природы, ни к специально организованной деятельности социума. Речь должна идти о переходе в режим саморазвития как фундаментальной способности человека действительно становиться субъектом собственной жизни, самостоятельно ставить цели своего развития и конструировать или заимствовать различные известные в культуре средства достижения своих целей (5, с.133-134).

Аналогичного рода выводы можно сделать и по отношению к образовательной системе, которая всегда развивает человека, даже если в ней преимущественно культивируется ориентация на совокупность знаний, умений и навыков, которые должны усвоить учащиеся (при этом прекрасно может развиваться их память, трудолюбие, целеустремлённость, расширяться кругозор и т.д.). Другое дело, что в современных условиях этого явно недостаточно, поскольку средствами образования готовится будущее общества и речь должна идти о реализации в образовании целей всех трёх типов развития: естественного, искусственного и саморазвития.

Осуществление образовательной системой этих целей даёт основание говорить о ней как о *системе развивающего образования*. Однако здесь возникает вопрос: а при каких условиях само образовательное учреждение способно в полной

мере решать задачи развития и саморазвития человека? Современная педагогическая практика убеждает: только в ситуации, когда оно разрабатывает и реализует механизмы опережающего развития, способы такого выстраивания своего будущего состояния, которое позволит ему самоопределиться в социуме, формировать собственные интересы, цели, ценности, стратегию и т.д. Иными словами, образовательное учреждение должно само стать *развивающейся системой*.

Наряду с реализацией философской триады общего, единичного, особенного и расширением представлений о принципе развития в образовании в качестве методологических ориентиров исследования процесса принятия управленческих решений в развивающихся образовательных системах выступает следующая совокупность методологических подходов: деятельностный, системный, функциональный, интегральный, междисциплинарный. Каждый из них задаёт определённые методологические доминанты, с позиций которых осуществляется изучение и конструируется практика решения управленческих задач.

Поскольку речь идёт о деятельности, то в качестве первого должен быть рассмотрен *деятельностный подход*, занимающий особое место в современном человекознании, где категория «деятельность» играет ключевую, методологически центральную роль. С её помощью делается попытка дать универсальную характеристику всего человеческого мира (в философии), внутреннего мира конкретного человека (в психологии), содержания и структуры действий участников образовательного процесса (в педагогике).

Управленческую деятельность в образовательной системе можно назвать *метадеятельностью*, т.е. деятельностью по организации деятельности педагогических работников, которые в свою очередь управляют деятельностью обучающихся. Таким образом, в образовательной системе процесс управления деятельностью обучающихся реализуется за счёт совместно-



своего функционирования и развития. Всё это вместе взятое существенным образом влияет и на содержание, и на сам процесс ПУР.

В число принципиальных методологических ориентаций изучения процесса ПУР входит *функциональный подход*, который фиксирует главное в управленческой деятельности – наличие в ней некоторой постоянной – инвариантной системы функций. С позиций указанного подхода проанализировать сущность принятия управленческих решений в образовательной системе – значит дать характеристику основных функций данного процесса, а также способов и средств их согласования. Это обеспечивает выявление места и роли управленческого решения как ключевого звена в реализации всех функций управления.

В теории социального управления до настоящего времени нет единой позиции в отношении состава функций управления. В работах различных авторов их число колеблется от 4 до 15 в зависимости от степени детализации управленческих действий. Но в конечном счёте, если объединять их в более крупные блоки, то количество функций будет не более 4-5, по сути своей сформулированных одним из основоположников классической теории управления А. Файолем. В современной терминологии чаще всего называются следующие функции: планирование, организация, руководство и контроль.

Именно исследование функций управления неизменно приводит учёных к определению роли и места в них управленческого решения. Основоположники научной теории управления (Ф. Тейлор, Г. Гант, С. Томпсон, А. Файоль, Э. Мэйо и др.) рассматривали его как результат анализа ситуации и выбора варианта достижения цели. При этом наиболее эффективным они считали решение конкретных управленческих задач через методы администрирования, что было характерным для научных школ в управлении, которые получили название технократических, рационалистических,

одномерных и т.п., поскольку ставили во главу угла жёсткий рационализм в управлении.

Однако реальная практика управления показала, что при всех достоинствах рационализма во многих случаях он отнюдь не является лучшим способом повышения эффективности работы предприятий и организаций. Для углубления понимания реалий их деятельности стало необходимым использование достижений психологии, социологии, культурологии и других гуманитарных наук, что привело к формированию новых направлений в теории управления - школы человеческих отношений, школы поведенческих наук, школы количественных методов и т.д.

Эти учения (их объединяют терминами «поведенческие», «синтетические» и т.п.) характеризуют взгляд на управление как многоплановое, комплексное и изменяющееся явление, имеющее множество связей как внутри организации, так и за её пределами. В этих теориях изменилась и точка зрения в отношении роли и места принятия управленческих решений в цикле управленческих функций. В работах Р. Акоффа, Д. Клиланда, У. Кинга, Г. Саймона и др. процессы ПУР характеризуются как ключевые в деятельности организации и поэтому анализируются в составе всех функций управления (рис. 2) в качестве регулятивного средства совместной деятельности субъектов принятия решений.

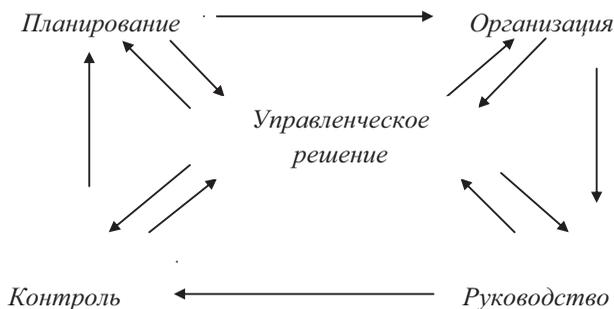


Рис. 2. Управленческое решение в системе функций управления

Научный анализ современной литературы убеждает, что эффективность реализации управленческих функций как раз зависит от действий по принятию решений. Так, американский теоретик менеджмента К. Киллен считает, что качественные управленческие решения, представляющие собой существенный элемент всех функций управления, - залог процветания любой организации.

Следующий методологический подход - интегральный - даёт возможность рассмотреть процесс принятия управленческого решения в системе его связей с возникающими при реализации задач управления психическими процессами: когнитивными, мотивационными, эмоциональными, волевыми.

Процесс ПУР, убеждён А.В. Карпов, не может быть отнесён ни к одному из традиционно выделяемых в психологии процессов – когнитивных, эмоциональных, волевых, ни к их аддитивной совокупности. Но в то же время он выступает как продукт интеграции всех этих процессов при реализации регулятивных функций управленческой деятельности. При этом, как справедливо отмечает учёный, детерминанты интеграции лежат не внутри указанных традиционных процессов, а вне этой системы в структуре деятельности (1, с. 98).

В трудах А.В. Карпова сформулирован новый подход к проблеме определения предмета и метода психологии принятия решения, разработана оригинальная концепция интегральных процессов регуляции индивидуальной и совместной деятельности людей в процессе ПУР. С точки зрения исследователя, комплексный характер принятия решений требует опоры практически на всю структуру психических процессов, свойств и состояний. Принятие управленческих решений учёный рассматривает как интегральный процесс, специально направленный на построение, организацию и регулирование индивидуальной и совместной деятельности людей (1, с. 118).

Важным вкладом А.В. Карпова в разработку теоретических основ принятия управленческих решений является установление соотношений между уровнями организации процессов ПУР, формой их реализации и стилями руководителя. В обобщённом виде результаты его исследования в этом направлении отражены в табл. 2.

Таблица 2

Характеристика связей в структуре процесса принятия управленческих решений

<i>Уровень организации процессов ПУР</i>	<b>Формы реализации процессов ПУР</b>	<i>Стили руководителя</i>
Метаколлегиальный	Маргинальная («подвластные» отношения между руководителем и группой)	Маргинальный («подчинение командам сверху»)
Интегрально-коллегиальный	Совместно-стратегическая (руководитель сохраняет свой статус, но в момент принятия решений определённая роль отводится группе)	Координатор («власть подчинённых» сравнима с «властью руководителя»)
Локально-коллегиальный	Совместно-оперативная (совместный характер решений соединён с сохранением статуса руководителя)	Организатор (координация процесса принятия УР в организации)
Автономный	Автономизированная (решения развёртываются как индивидуальный выбор руководителя)	Реализатор (всё берёт на себя, считает, что сделает лучше всех)
Автократический	Контр групповая (подчёркнуто авторитарная)	Диктаторский (господство субъективных предпочтений)

Опора на интегральный подход к изучению принятия управленческих решений в развивающейся системе образования дает основание распространить вывод А.В. Карпова о необходимости его исследования как интегрального процесса регуляции совместной деятельности субъектов разработки и реализации образовательного проекта.

Использование принципов деятельностного, системного, функционального, интегрального подходов составляет методологическое основание для использования *междисциплинарной интеграции научного знания* в изучении процесса принятия управленческих решений, тем более, что он является предметом изучения целого ряда наук - философии, менеджмента, экономики, психологии, социологии, юриспруденции, педагогики, кибернетики и т.д.

При междисциплинарном подходе принятие управленческих решений изучается с позиции двух стратегий – эклектической и комплексной. Первая основана на объединении полезных, важных и принятых большинством научного сообщества идей и технологий принятия управленческих решений. На основании такого подхода, в частности, рассматривается процесс ПУР в книге М. Мескона, М. Альберта и Ф. Хедоури «Основы менеджмента» (3). Её авторы преимущества эклектического подхода видят в том, что нет необходимости следовать положениям одной определённой научной школы. Появляется возможность проанализировать любую ситуацию с разных методологических позиций и на этой основе принимать эффективные управленческие решения.

Достоинство стратегии комплексного исследования состоит в том, что оно осуществляется с учётом позиций различных отраслей научного знания и на основе сложившихся в конкретных дисциплинах методов. В качестве примера написанных на основе этого подхода работ следует назвать книги Н.Л. Карданской, Р.А. Фатхутдинова и ряда других авторов. Так, Н.Л. Карданская даёт комплексное изложение

основных положений теории и практики принятия решений, освещает с позиций разных наук те или иные аспекты технологии принятия решений (2, 87-89). В учебнике Р.А. Фатхутдинова по разработке управленческого решения комплексный подход понимается как необходимость учёта достижений различных научных дисциплин, изучающих технические, экономические, организационные, психологические и другие аспекты и их взаимосвязи (6, 114-117).

Стратегия комплексного исследования проблемы принятия управленческих решений нашла отражение в раскрытии закономерных связей и отношений между этим процессом и другими составляющими деятельности предприятий и организаций. Так, в современной науке установлены устойчивые связи между организационными формами принятия решений и эффективностью производства (Дж. Вудворд, Дж. Марч, Э. Миллер, Дж. Томпсон и др.), между вариантами моделей управленческих решений и различными уровнями и стадиями жизнедеятельности организации (Р. Блейк, В. Врум, Д. Левинджер, Д. Холл и др.), между психологическими основами принятия решений и процессами регуляции совместной деятельности людей в организациях (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков, В.С. Лазарев).

Использование стратегии междисциплинарного подхода позволяет выявить *инвариантные условия и факторы*, которые характерны для процесса принятия управленческих решений в любой сфере деятельности. К ним относятся недостаточная определённость исходной информации, наличие нескольких вариантов возможного решения, вероятность оптимального выбора одного из них, эвристическое прогнозирование последствий принятого решения, личная ответственность руководителя за его результаты и т.д.

В последние годы исследователи обосновывают и показывают способы реализации новых методологических подходов, позволяющих повышать эффективность

управленческих решений. Среди них ресурсный, проектно-целевой и другие подходы (Коротаев В.Г., Юсупов В.З.). Это позволяет расширять методологические основания, задающие ориентиры для дальнейшего шага «строительства» теории и технологии принятия управленческих решений.

Список литературы:

1. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. В.Д. Шадрикова . - М.: Юрист, 1998. - 440 с.
2. Карданская Н.Л. Принятие управленческого решения: Учебник для вузов - М.: ЮНИТИ, 1999. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. В.Д. Шадрикова . - М.: Юрист, 1998.
3. Мескон М., Альберт М., Хедури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992.
4. Саймон Г. Науки об искусственном / Пер. с англ. Э.Л. Наппельбаума; Послесл. О.К. Тихомирова - М.: Мир, 1973.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 2000.
6. Фатхутдинов Р.А. Разработка управленческого решения: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп. – М.: ЗАО «Бизнес-школа», 1998.
7. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986.
8. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2012. - №4. – С. 21-25.
9. Юсупов В.З. Ресурсный подход и потенциал его использования в педагогике // Ресурсы развития образовательных систем в условиях социального многообразия. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. 27-29 июня 2013 г. – М.: МосГУ, 227 с. – С. 217-225.
10. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к организации образовательного процесса в вузе // Вестник Тверского государственного университета. – 2012. - №3. – С. 174-183.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ЛИЧНОСТИ ВРАЧЕЙ**

**Пирогов Н.И., Малышева О.А.**

*филиал НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Вологда)*

В современном обществе меняется отношение людей к работе. Люди теряют уверенность в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места. Обостряется конкуренция за престижную и высокооплачиваемую работу. Параллельно идут процессы узкой специализации в профессии и, одновременно, глобализации со смежными отраслями. Быстро меняются запросы рынка труда. Падает рейтинг ряда социально значимых профессий, в частности, у медицинских работников. Как следствие, растет психическое, эмоциональное напряжение, которое связано со стрессом на рабочем месте. Выявляются тревога, депрессия, психосоматические расстройства, зависимости от психоактивных веществ (включая алкоголь, наркотики и др.). Всё это является симптомами синдрома эмоционального выгорания [1].

Научный и практический интерес к синдрому выгорания обусловлен тем, что этот синдром – непосредственное проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием работников, эффективностью их труда и стабильностью в служебной жизни. Обеспокоенность работодателей и управленцев выгоранием сотрудников объясняется тем, что оно начинается незаметно, а его последствия в виде «упущенной выгоды» очень дорого обходятся организации [2]. В данном исследовании было высказано предположение, что уровень проявления синдрома эмоционального выгорания врачей скорой помощи, выше, чем у врачей поликлиники.

В результате проведенного исследования оказалось, что доминирующими симптомами эмоционального выгорания

являются: «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неадекватного эмоционального реагирования», «расширение сферы экономии эмоций». Выраженность фаз синдрома эмоционального выгорания не носит монотонный возрастающий характер, существует определенная закономерность его проявления, зависящая от возрастных и профессиональных кризисов медицинского работника. На развитие синдрома эмоционального выгорания оказывают влияние, как личностные качества медицинских работников, так и организационные факторы, но влияние личностных факторов преобладает. Личностные и организационные факторы усиливают влияние друг друга.

В результате применения психодиагностической методики В.В. Бойко было получено следующее: «У большинства медицинских работников высокая выраженность синдрома эмоционального выгорания. Уровень проявления синдрома эмоционального выгорания врачей скорой помощи, не выше, чем у врачей поликлиники, что говорит о не подтверждении гипотезы исследования» [2]. Необходимо ввести профилактические, психокоррекционные мероприятия в работу медицинских работников: занятия с психологом, тренинги, различные методы релаксации, физические упражнения, лечение и отдых по санаторно-курортным путевкам. Все эти профилактические мероприятия обеспечат не только психологическую устойчивость к стрессам, но и сохранение и укрепление здоровья.

#### Список литературы:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Прогресс, 1996. – 186 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – СПб.: Питер, 2005. - 212с.

# МЕТОДЫ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проняева Е.В.

*Военная академия РВСН имени Петра Великого*

Как показал анализ военно-учебной деятельности курсантов, выраженные формы прямого педагогического влияния, как правило, не обладают высокой педагогической эффективностью. Во-первых, не все стремятся «впускать» в свой внутренний мир, если это не связано с решением их личных актуальных проблем. Во-вторых, для курсантов гораздо большее значение играет общественное мнение, чем проводимая воспитательная работа командиров и начальников. В-третьих, процесс прямого педагогического воздействия ограничен, как правило, рамками учебных занятий и выполнением прямых военно-служебных обязанностей. В связи с этим, можно утверждать, что в профессиональном воспитании курсантов важное значение имеет закон единства воспитания и влияния жизни, который сформулировал Б.Т.Лихачевым в своем труде «Воспитательные аспекты обучения», где он обращает внимание на «неизбежность обучающе-воспитательных последствий жизненных явлений»[2]. «Обучение воспитывает только тогда, - отмечает Б.Т.Лихачев, - когда оно своим содержанием органически связано с жизнью и жизненными целями обучаемых»[2].

Исходя из этого, в ходе процесса профессионального воспитания курсантов, формы прямого педагогического влияния целесообразно сочетать с различными формами опосредованного воспитательного воздействия.

Главная цель любого тренинга – не изменить человека, «скорректировав» его исходя из признанных социальных стандартов или клинической нормы, а помочь ему узнать, понять и научиться управлять своим Я, предложить человеку «испытательный полигон» для работы с самим собой.

Успешное обучение в социально-психологическом тренинге (СПТ) любого направления возможно лишь при условии соблюдения основных принципов его поведения, к которым относятся:

*Принцип равенства позиций.* Он обеспечивает не только то, что руководитель занятий не стремится навязать обучаемым свое видение проблемы и действует вместе с ними, но и означает, что каждый участник тренинга становится поочередно как бы руководителем, лидером ситуации в группе СПТ.

*Принцип активности.* Кратко этот принцип может быть изложен в виде двух тезисов: «будь активен, ибо делаясь своим опытом, ты обогащаешь знаниями и умениями других»; «будь активен, ибо представив свой опыт общения и взаимодействия в конкретных ситуациях для обсуждения, ты узнаешь его плюсы и минусы, получишь возможность для его коррекции».

*Принцип обратной связи.* Под ним понимается открытое, аргументированное и конструктивное высказывание всеми участниками СПТ суждений, отражающих их видение и понимание различных ситуаций общения и взаимодействия, которые возникают в ходе выполнения упражнений и заданий тренинга.

*Принцип доверительности.* Лишь доверительная, доброжелательная атмосфера в группе создает возможность для ненормативных и искренних высказываний участников СПТ по всем обсуждаемым на занятиях проблемам.

*Принцип исследовательской позиции.* Ориентирует участников СПТ на то, чтобы они самостоятельно находили решение проблем, выявляли уже известные психологии закономерности взаимодействия, общения, группового развития.

*Принцип конфиденциальности.* Он требует недопустимости разглашения вне ситуации СПТ проблем,

выносимых для рассмотрения участниками СПТ мнений, высказанных при их обсуждении, и т.п.

*Принцип «здесь и теперь».* Обсуждению в группе подлежит только то, что явилось предметом непосредственного восприятия для участников тренинга, т.е. ситуация общения и взаимодействия, смоделированная на занятиях. Это позволяет избежать рассмотрения «случаев» и «историй», очевидцами которых все участники СПТ не были, а соответственно, и не могут достоверно их оценивать.

Таким образом, обучение, воздействие, развитие, изменения и другие процессы происходят в некой тренинговой реальности, являющейся моделью реальной жизни и направленной и «здесь и теперь» в «там и тогда». При этом не существует константных сценариев, универсальных алгоритмов и чудодейственных методик. Неисчерпаемость содержания психологических средств, возможность их комбинирования, непланируемые эффекты уникальности группы (личности) – вот в чем проявляется специфика тренинга.

Занятия по программе СПТ с курсантами имеют свои особенности, обусловленные характеристиками их возрастного развития и спецификой жизнедеятельности в военных вузах.

Во-первых, курсанты в силу юношеского возраста более восприимчивы к психологическим воздействиям, в особенности к его активным формам, чем люди зрелого возраста. Элементы структуры их психики, и в частности социальные установки и ценностные ориентации, крайне динамичны и неустойчивы, что позволяет эффективно производить их коррекцию с помощью СПТ.

Во-вторых, курсанты проявляют повышенный интерес к игровым методам тренинга, в которых не просматривается открытое психологическое воздействие на них руководителя СПТ и членов группы, что так характерно для их повседневной учебы и жизни в вузе.

В-третьих, участники группы тренинга – члены не обычного, а воинского коллектива, в котором предусмотрена строгая регламентация всей жизни его воспитанников. Именно этим объясняется живой интерес курсантов к участию в группах социально-психологического тренинга и другим нетрадиционным формам проведения занятий, что обязательно должны учитывать и использовать в своей работе офицеры вузов.

Кроме того, группы тренинга с курсантами характеризуются однополым составом участников, что также накладывает свой отпечаток на проведение занятий. В этой связи возможны резкие оценочные суждения курсантов по отношению друг к другу, что, конечно же, недопустимо в ходе тренинга и должно немедленно пресекаться ведущим. По этой же причине на начальном этапе тренинга могут возникнуть трудности вовлечения в работу группы.

Особенностью в проведении тренинга может быть то, что курсанты – участники группы являются членами постоянного коллектива (учебной группы), остаются в нем после окончания работы группы и поддерживают взаимоотношения друг с другом практически круглосуточно. Это, с одной стороны, облегчает их дальнейшее самораскрытие в группе, так как они уже достаточно хорошо знают друг друга. С другой стороны, это затрудняет внешнее проявление эмоций вследствие боязни курсантов подорвать свои или чужой авторитет, распределение ролей. Попытка курсантов уклониться от проявления выраженных эмоций и чувств объясняется еще и расхожим мнением о не свойственности подобного рода состояний для «настоящего» военного человека.

Одной из причин тревожных состояний курсанта является его неправильная самооценка, неверные представления о своей роли в коллективе, неумение производить коррекцию восприятия себя и других. Это свидетельствует об отсутствии у курсантов навыков рефлексии. Именно поэтому рефлексия

своей деятельности во время тренинга должна быть включена как обязательный структурный элемент СПТ. И.А. Ламанов считает, необходимо проводить рефлексию каждого прошедшего занятия в начале следующего, - «данный метод применяется в начале каждого занятия и проводится в форме групповой беседы, в ходе которой каждый участник группы вспоминает прошедшее занятие и свои действия в ходе него; отмечает, что больше всего запомнилось и понравилось, а что вызвало неприятные чувства и почему»[1]. Но не зависимо от того, когда проводится рефлексия, такая процедура помогает курсанту, участнику СПТ, лучше осознать себя и окружающих его людей, посмотреть на собственное поведение их глазами, проанализировать с высокой степенью достоверности свое положение и ролевой статус в этом коллективе.

Проблема активной позиции курсанта в использовании средств регуляции своего состояния является центральной для другой группы методов воздействия на функциональное состояние - методов психической саморегуляции входящих в группу внутренних способов воздействия на состояние. Главной их особенностью является направленность на формирование адекватных внутренних средств, позволяющих человеку осуществлять специальную деятельность по изменению своего состояния. Разрабатываемые научные методы самоуправления состоянием - в более общем смысле, саморегуляции - базируются на разработке и обучении разным специфическим приемам внутреннего «самоизменения» состояния, осуществляемого субъектом по мере необходимости. По своему содержанию и направленности эти методы являются способами активного самовоздействия. Поэтому основная функция психолога вуза в процессе их использования состоит в формировании необходимых внутренних средств у субъекта воздействия и в обеспечении адекватных условий их усвоения. Круг существующих методов и соответствующих им конкретных приемов и методик саморегуляции состояния достаточно

широк. К ним относятся и не имеющие прямого отношения к воздействиям на психическую сферу комплексы гигиенических и общеукрепляющих процедур - различные виды специализированной гимнастики, дыхательные упражнения, самомассаж и др., косвенно способствующие нормализации протекания психических процессов. Однако, центральное место активного воздействия на функциональное состояние занимает группа методов, объединенных общим названием «методы психической саморегуляции». Психическую саморегуляцию можно определить как регуляцию различных состояний, процессов, действий, осуществляемых самим организмом с помощью своей психической активности.

В настоящее время ученые придают большое значение не только разработке новых методов снижения уровня тревожности, но и возможности предупреждения возникновения этой личностной черты, так как высокая тревожность неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах, является условием формирования отрицательного статуса личности и конфликтных отношений, создает предпосылки для агрессивного поведения. Тревожность может повышать, активность, способствовать предвидению возможной опасности, а может порождать ощущение беспомощности и неуверенности, что не должно мешать курсанту осваивать военно-профессиональные компетенции. Поэтому коррекция уровня тревожности относится к числу актуальных задач практической психологии.

Список литературы:

1. Ламанов И.А. Социально-психологический тренинг как средство формирования у курсантов вузов конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов. Учебно-методическое пособие. М.ВУ., 2000.
2. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения: Учеб.пос. для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1982.

3. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь, 3-е изд., Прайм-Еврознак, Спб., 2003.
4. Социальная психология. Словарь. под общей ред. Петровского А. В., редактор-составитель Карпенко Л. А., под ред. Венгер А. Л., издательство ПЕР СЭ, Москва, 2005.
5. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия, Эксмо, Москва, 2005.

## **ШКОЛА: СМЕНА ДИСКУРСА**

**Рычкова И.Б.**

*Директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 (г. Владимир)*

Масштабные изменения в образовании неизбежны в ближайшие годы. Образование будет непрерывным, повсеместным, человеко-ориентированным, представленным множеством форм. Трансформация образования – шанс для роста бизнеса и экономики, инструмент влияния на глобальном рынке. Форсайт указывает на некоторые из возникающих возможностей. Государство и общество может блокировать эти возможности...

«Форсайт компетенции 2030»

Колоссальные изменения, которые происходят в обществе в начале этого столетия, не могут не коснуться образования и организации деятельности Школы в частности.

В школе происходит смена дискурса. Еще в 2010 году мы говорили о школьной системе как таковой, а уже в 2014 году серьезно работаем над созданием модели «Школа, как множество форм обучения». Если в 2010 году активно обсуждали недоработки в образовательном процессе, когда учителя (профессиональные педагоги) учат учеников, то к 2030 году «учителя» (профессионалы как педагоги) и «ученики» должны взаимно обучаться.

С 2010-х и далее происходит старение населения, рост среднего класса и рост качества здравоохранения ведут к формированию массового и растущего класса социально, физически и умственно-активных людей старше 60 лет. Сдвиг демографической пирамиды в сторону взрослого и пожилого населения: основное развитие образования – в поствузовском сегменте. Кадровый потенциал большинства школ базируется на поколении 1945-1964 (Baby boomers -поколение послевоенного бума рождаемости)

Но на смену неминуемо поступательно приходят представители Поколения X 1965-1979 (Поколение цифровой адаптации), Поколения Y 1980-2000 (Рожденные в цифре или цифровые Аватары) [1].

Государство теряет стратегическое влияние на Школу, удерживая только административные и хозяйственные функции.

В таких условиях необходимо умело использовать все имеющиеся механизмы и возможности, базируясь на глубоком анализе условий инновационных преобразований. Интеллектуальная собственность как средство в достижении целей в образовании использовалась давно. Но чаще авторство и патент не являлись приоритетным в организации методической работы, творческом общении между коллегами.

Интеллектуальная собственность – это собирательное понятие, используемое для обозначения прав, относящихся к интеллектуальной деятельности в различных областях (производственной, научной, литературной и художественной). В статье 138 ГК РФ понятие интеллектуальной собственности используется для обозначения исключительных прав гражданина или юридического лица на результаты интеллектуальной деятельности.

Статья 138 Гражданского кодекса РФ гласит о том, что интеллектуальная собственность - исключительное право

гражданина или юридического лица на результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства работ или услуг (фирменное наименование, товарный знак, знак работ или услуг индивидуализации юридического лица, продукции) [3].

Интеллектуальная собственность включает в себя патенты, лицензии, товарные знаки. В школах активно началась работа над созданием своей школьной формы, символики, документов, содержащих логотип школы и т.д.

Интеллектуальная собственность (ИС), являясь основным видом нематериальных активов, представляет собой права на результаты интеллектуальной деятельности. ИС включает права на объекты промышленной собственности, права на секреты производства «ноу-хау» и права на объекты авторского права. Разбираясь с различными видами интеллектуальной собственности, следует различать патент и лицензию. Патент – свидетельство о предоставлении изобретателю исключительного права распоряжаться результатом своей интеллектуальной деятельности (изобретением, полезной моделью, промышленным образцом). Патент выдается: автору изобретения, полезной модели.

Лицензия или, вернее, патентная лицензия, – это предоставляемое владельцем патента другому лицу право на использование запатентованной отраслевой собственности (изобретения, полезной модели, промышленного образца).

Лицензии по способу охраны объектов интеллектуальной собственности делятся на:

- патентные;
- беспатентные.

Государственной регистрации подлежит только лицензионный договор о предоставлении права на использование изобретений, полезных моделей и промышленных образцов, а также договор об уступке патента.

Лицензионные договоры, предметом которых является передача результатов научно-технической деятельности, не защищенных патентом, не подлежат государственной регистрации.

Работа по узакониванию авторских прав в образовании разворачивается поэтапно, педагоги осваивают этот уровень взаимоотношений с государством. При организации дистанционного обучения важное место занимает блок рецензирования, а в дальнейшем и лицензирования авторских курсов. Использование только лицензионного программного обеспечения также заставляет перейти на другой уровень организации работы обучения с применением дистанционных технологий.

Многое ещё необходимо сделать в ближайшее время в направлении регламентации деятельности в процессе подготовки материалов для оформления прав на интеллектуальную собственность. Но первый шаг уже осуществлён: интеллектуальная собственность как ценность, реальность и необходимость основательно вплетена в школьную жизнь и является её неотъемлемой частью.

Список литературы:

1. <http://www.hrm.ru/distancionnoe-obuchenie-v-sng-trendy-razvitija-2010-2013>
2. <http://expert.ru/expert/2013/48/ostanetsya-desyat-universitetov/>
3. Гражданский кодекс РФ
4. Абдуллин А. Унификация сроков охраны авторских прав и смежных прав в Европейском Союзе // Интеллектуальная собственность. 1998. № 2. С. 46-52.
5. Авилина И.В. Специальная патентная юстиция: за и против // Правоведение. 1990. № 3. С. 62-67.
6. Авторское право: Сборник нормативных актов. - М.: Юрист, 1993. - 96 с. 59. Виталиев Г. Оценка программных средств: Вопросы правовой охраны // Интеллектуальная собственность. 1996. № 7/8. С. 18-21.
7. Виталиев Г., Подшибихин Л. Черная повязка на глазу или о борьбе с пиратством в сфере программного обеспечения // Интеллектуальная собственность. 1995. № 3/4. С. 18-23.

## **ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ».**

### **КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ**

**Скурихина О.В.,**

*доцент кафедры лингвистики и перевода Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров)*

Понятие «проект» используется в современной литературе в различных значениях этого слова. В технической сфере оно чаще всего обозначает совокупность документов (расчётов, чертежей и т.п.), необходимых для создания какого-либо изделия, сооружения или иного объекта. Термин «проект» используется также по отношению к какому-либо замыслу, плану, предварительно разработанному тексту документа и т.д.

Вместе с тем в последние годы, особенно в зарубежной литературе проект рассматривается более широко: как способ целенаправленного изменения технической, социальной, социально-экономической и иной системы; некоторая совокупность предпринимаемых действий, организационных мероприятий, предназначенных для достижения в течение заданного периода времени и при установленном бюджете чётко определённых целей.

Обобщая зарубежные источники В.Н.Бурков и Д.А.Новиков делают вывод о том, что проект - это ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

В теории управления проектами образовательные проекты относят к категории социальных, имеющих свою специфику: цели только намечаются и должны корректироваться по мере достижения промежуточных результатов, количественная и качественная оценка которых затруднена; сроки и продолжительность проекта зависят от вероятностных факторов или только намечаются и впоследствии подлежат

уточнению; расходы на проект, как правило, зависят от бюджетных ассигнований; ресурсы выделяются по мере потребности в рамках возможного; среди других видов проектов они обладают наибольшей неопределённостью.

В педагогической литературе проект рассматривается в качестве исходного элемента системного планирования (концептуальный проект), организационно-управленческого компонента инновационного процесса (инновационный проект), временной структуры в схеме матричного типа управления школой (В.С.Лазарев, А.М.Моисеев, А.А.Орлов, М.М.Поташник, П.И.Третьяков, П.В.Худоминский, В.З. Юсупов).

Предметом исследования в педагогике чаще всего является педагогический проект. С точки зрения Л.В.Байбородовой, О.Г.Важновой, М.И.Рожкова он представляет собой документ, в котором описывается с различной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций. При этом выделяются следующие виды проектов: концепция, модель, программа, план. Их дальнейшая детализация предполагает осуществление педагогического конструирования (создания конструкта), приближающего его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

С точки зрения В.Е. Радионова, педагогические проекты несут в себе как рациональные, так и ценностно-смысловые черты. Автор предлагает рассматривать такие проекты как: продукт определённого вида деятельности, соотносимый с исходным проектным замыслом и готовый к реализации в оговорённом в этом задании условиях; произведение автора или авторов, выражающее их педагогические воззрения применительно к объекту проектирования и требующие диалогического понимания; средство направляемого развития образовательной системы, в рамках которой реализуется

проект; новое педагогическое знание, обретенное в процессе проектирования.

Понятие образовательный проект в педагогике рассматривается в более широком значении. Так, учёные ИПИ РАО этим термином обозначали оформленный комплекс инновационных идей в образовании (в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности. Наполняя это определение более конкретным содержанием и учитывая современные научные представления о проекте целесообразно использовать следующее определение: **образовательный проект** – это ограниченное во времени направляемое изменение образовательной системы, содержащее оформленный комплекс инновационных идей и систему организационно-педагогических мер и действий, обеспечивающих достижение ею новых целей в рамках возможных ресурсов, реальных средств и специфической организации.

В образовании реально разрабатывается и реализуется большое количество проектов, отличающихся друг от друга по многим основаниям. Как и любые другие, они могут быть различным образом классифицированы. Нижеприведённая система классификации является первой попыткой выделить основные признаки проектов для удобства их анализа, синтеза, построения систем управления проектной деятельностью. В скобках указаны основные признаки, на основании которых выделена та или иная группа проектов.

*Класс проекта* (по составу и структуре проекта): монопроект, мультипроект, мегапроект.

*Масштаб проекта* (по размерам проекта, количеству участников и степени влияния на окружающую действительность): международный, федеральный,

межрегиональный, региональный, муниципальный, образовательного учреждения.

*Полнота жизненного цикла* (по степени охвата этапов разработки и реализации проекта): полного жизненного цикла, неполного жизненного цикла, отдельных стадий жизненного цикла.

*Уровень новизны* (в зависимости от инновационного потенциала проекта): модификационные, комбинаторные и радикальные.

*Длительность* (по продолжительности периода осуществления проекта): краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

*Инвестиционная направленность* (по источнику вложением денежных средств и их эквивалентов): некоммерческие и коммерческие.

Разделение образовательных проектов по *классам* осуществляется на основании такого классификационного признака, как его состав и сложность структуры, что позволяет различать монопроекты, мультипроекты и мегапроекты. *Монопроекты* - это отдельные, относительно самостоятельные проекты, которые могут быть различного масштаба, вида, сложности и чаще всего ориентированы на достижение новых целей отдельных организаций (или даже их подразделений), учреждений, коллективов учёных, практических работников и т.п. Монопроекты имеют чётко определённые временные рамки, выделенные ресурсы, состав участников и другие необходимые средства для создания конкретного новшества.

Их последовательная технологическая цепочка способна решать достаточно масштабные задачи. Завершив один монопроект (например, освоение новой системы обучения в начальном звене школы), можно переходить к другому (распространение этой системы в среднем звене) и т.д. Монопроекты дают возможность обрабатывать независимые,

параллельные, а то и альтернативные друг другу или чьим-либо позициям варианты решения одной и той же проблемы (создание различных моделей образовательных учреждений, комплексов, типов образования, систем обучения, технологий и т.д.).

Ко второму классу принадлежат *мультипроекты*, каждый из которых состоит из нескольких монопроектов, определённым образом связанных между собой (функционально, организационно и т.д.). Уровень целостности монопроектов в составе мультипроектов может быть различным: аддитивный (набор проектов достаточен, но связи между ними не развиты), агрегативный (просматривается структура блоков проектов и связей между ними), интегративный (функциональные и организационные связи между монопроектами обеспечивают нормальное функционирование мультипроекта), оптимальный (т.е. наилучший из возможных вариант структуры монопроектов в мультипроекте).

В этой связи актуальной является проблема *комплексного подхода к разработке мультипроектов*, под которым следует понимать единый процесс создания и реализации нескольких монопроектов, объекты которых взаимосвязаны и взаимозависимы. Необходимость их подготовки может быть обусловлена многообразием элементов технологии какого-либо процесса (например, освоение новой системы обучения, создание новых типов образовательных учреждений и т.д.), наличием нескольких “узких мест” в технологической цепочке создания конечного продукта, когда промежуточный продукт, получаемый в одних проектах, является необходимым для производства следующего продукта и т.д.

Актуальной для комплексного подхода к разработке мультипроектов в образовании является проблема их состава, связи, последовательности реализации этапов. Методологические аспекты такого подхода и основанного на

нём комплексного проектирования только начинают разрабатываться. В этой связи И.А.Баев, Е.Н.Коркунова, В.Г.Коротаев, В.З. Юсупов и другие исследователи отмечают, что принципиальное отличие такого проектирования от альтернативного рассмотрения локальных проектов заключается в наличии общесистемных критериев. В локальных проектах они выступают как общесистемные ограничения, на соответствие которым проверяется каждый из них. Существенной особенностью комплексного подхода, отмечают учёные, является ориентация на целенаправленное изменение параметров среды, включающей в себя элементы, связанные с общим комплексом проектов.

Третий класс составляют *мегапроекты*, которые нацелены на преобразования, охватывающие многочисленные области деятельности в образовании. Они осуществляются в течение достаточно длительного промежутка времени, включают в свой состав мульти- и монопроекты, взаимосвязанные функционально, а также по срокам, исполнителям, ресурсам. При этом предметом управления фактически выступает *сеть проектов*. Данное понятие имеет собственный терминологический смысл, обозначая взаимосвязь и взаимодействие проектов, особый принцип организации и характер управления, в котором первостепенную роль играет содержание и объём появляющейся в сети информации, формы коммуникации её участников и т.д.

Следующим классификационным признаком является масштаб образовательного проекта, определяемый его размерами, количеством участников, степенью влияния на окружающую среду. Реальной формой, отражающей масштаб проектов, осуществляющихся в сфере образования, являются международные, федеральные, межрегиональные, региональные, муниципальные, местные, а также проекты отдельных образовательных организаций. Они могут осуществляться на специально созданных экспериментальных

92

(инновационных) площадках, в том числе имеющих официально установленный статус.

Первыми в разновидности проектов, различающихся по масштабу, выделены *международные*, отражающие взаимодействие между образовательными системами (или их отдельными звеньями) России и других стран, являющиеся средством, с одной стороны, интеграции нашей страны в мировое образовательное пространство, а с другой - использования за рубежом отечественного опыта в образовании. Кроме того, нельзя упускать из вида, что участие регионов и отдельных организаций в международных проектах помогает решать ряд актуальных для нашей страны проблем, связанных прежде всего с финансированием, методическим и иным обеспечением создаваемых новшеств.

*Федеральные* образовательные проекты обеспечивают решение проблем, стоящих перед сферой образования всей страны. В качестве инициаторов, разработчиков и ведущих (ответственных) исполнителей проектов федерального уровня могут быть не только структуры общероссийского уровня, но и субъекты региональных систем образования и даже проекты, подготовленные образовательными учреждениями (например, получившими статус *Федеральной экспериментальной площадки*). Реализация федеральных проектов на территории региона способствует наиболее эффективной интеграции опыта его научно-педагогической, образовательной, управленческой, инновационной деятельности в процессы, являющиеся общими в российском образовании.

*Межрегиональные проекты* отражают форму сотрудничества регионов. Чаще всего такие проекты разрабатываются и реализуются в рамках уже сложившихся межрегиональных объединений. Так, например, под руководством учёных и педагогических работников Кировской области в настоящее время реализован проект «Одарённые

дети», являющийся общим для 19 региональных систем образования, входящих в ассоциацию «Большая Волга».

Подобного рода проекты отражают приоритетные направления развития образовательных систем регионов, наиболее актуальные теоретические (фундаментальные, прикладные) и практические проблемы, способы их решения и оценки эффективности. В реализации каждого из них определяются роли и функции конкретных региональных учреждений, организаций, научных школ, исследовательских коллективов, деятельность которых координируется и кооперируется. Участие в рассматриваемых проектах обеспечивает субъектам региональной системы образования возможность использования преимуществ межрегиональной интеграции, концентрации усилий в тех направлениях деятельности, в которых уже накоплен определённый опыт, имеются потенциальные возможности его развития и т.д.

Продолжая рассматривать классификацию образовательных проектов по их масштабу, следует подчеркнуть, что важное значение имеют *региональные проекты*, призванные обеспечить условия для становления качественно новых характеристик системы образования субъекта государства. Они способствуют решению комплекса проблем, связанных с обеспечением прав человека на образование, социальной защитой обучающихся и обучающихся, подготовкой последних к жизни и продолжению образования, решению их личных и социальных проблем, нормативно-правовым обеспечением осуществляемых в региональных системах образования изменений и т.д.

*Муниципальные образовательные проекты* реализуются на уровне городов и районов, входящих в состав территории региона и отражают конкретные потребности участников образовательного процесса, а также сфер производства, культуры, науки и т.д. В то же время в муниципальных проектах могут проявляться самостоятельные связи и отношения с

94

другими системными объектами и институтами как внутри, так и за пределами своего города или района.

*Проекты отдельных образовательных учреждений* региона подчинены локальным целям создания нового или изменения существующего объекта в сфере образования (например, структуры образовательного учреждения). Они всегда сориентированы на адекватное отражение и оперативную реакцию на изменение потребностей в образовательных услугах, содержании образования, его направленности, уровне и других характеристиках. Данные проекты, как правило, разрабатываются и реализуются силами одного коллектива (учёных, управленцев, учителей и т.д.), сотрудничающего, если это необходимо, с минимальным количеством специалистов.

Третьим из рассматриваемых классификационных признаков является *полнота жизненного цикла проекта*. Понятие “жизненный цикл проекта” характеризует промежуток времени между моментом появления замысла проекта и его завершением. В литературе жизненный цикл проекта принято разделять на фазы, фазы - на стадии, стадии - на этапы. Так, применительно к техническому или социально-экономическому проекту Н.И.Ильин, И.Г.Лукманов, В.Д.Шапиро и другие учёные выделяют начальную (прединвестиционную) и инвестиционную фазы; В.Н.Бурков и Д.А.Новиков называют начальную фазу проекта, за которой следуют фазы его разработки, реализации и завершения.

Жизненный цикл образовательного проекта целесообразно разделить на определённые этапы, о которых уже шла речь в предыдущем разделе. Это позволяет выделить образовательные проекты *полного жизненного цикла, неполного жизненного цикла, отдельных этапов жизненного цикла* (например, подготовка исследовательского или концептуального проекта).

Ещё один классификационный признак позволяет рассматривать проекты в сфере образования в зависимости *от уровня их новизны*. На этом основании чаще всего выделяются проекты модификационные, комбинаторные и радикальные (в литературе иногда встречается и другая их классификация, предполагающая, например, выделение модернизационных, новаторских, опережающих и пионерских проектов).

*Модификационные* проекты связаны с процессами усовершенствования, рационализации, модернизации образовательного процесса, форм его организации и т.д., в том числе за счёт привнесения элементов нового опыта. Однако при этом не происходит качественных изменений в образовательной системе, преобладающая часть осуществляемых в ней изменений и их результатов не является новой.

*Комбинаторные проекты* предполагают создание новой конструкции из имеющегося в опыте образовательной деятельности компонентов на базе объединяющего их общего замысла. Так, идея интеграции дошкольной и начальной школьной ступеней образования привела к появлению нового вида образовательного учреждения для детей дошкольного и начального школьного возраста. Здесь уровень новизны можно определить как значительный.

*Радикальные проекты* нацелены на появление высокого или даже очень высокого уровня новизны, характеризующейся становлением, например, новых образовательных систем, типов образования, принципиально отличающихся от традиционных.

Пятым из классификационных признаков является *длительность проекта*. Опыт показывает, что целесообразно выделить проекты краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные. Первые реализуются в течение года (календарного или учебного), вторые охватывают срок от двух

до пяти лет, что соответствует периоду обучения учащихся или студентов в преобразованном или новом учебном заведении или на одной из ступеней школьного образования. Долгосрочные проекты реализуются в сроки, превышающие пять лет.

Наконец, шестым классификационным признаком является *инвестиционная направленность образовательного проекта*, определяемая вложением денежных средств и их эквивалентов (целевых вкладов, оборотных средств, кредитов и т.п.); зданий, сооружений, оборудования и любого другого имущества, используемого в организации образовательного процесса; имущественных, интеллектуальных и иных прав, лицензий на образовательную деятельность и т.п. Такие вложения могут носить некоммерческий и коммерческий характер. В первом случае образовательный проект соответствует приоритетам ответственности образовательных структур перед личностью, обществом, государством. Его финансирование может быть государственным, муниципальным, негосударственным и смешанным. Но в любом случае получаемые от реализации образовательных услуг средства расходуются на их расширение, финансирование научных исследований, обеспечивающих такие услуги и т.п.

Коммерческие образовательные проекты имеют целью получение прибыли для финансирующих их учреждений, организаций, частных лиц, от оказания образовательных услуг населению.

Список литературы:

1. Байбородова Л.В., Важнова О.Г., Рожков М.И. Проектирование педагогической деятельности: Из опыта школы-комплекса №87 г. Ярославля. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997.
2. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. - М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997.
3. Нетрадиционное педагогическое проектирование: Учеб. пособие. - СПб.: СПб. гос. техн. ун-т, 1996.

4. Проектирование в образовании: Проблемы, поиски, решения: Сб. науч. тр. / Ин-т пед. инноваций РАО. - М., 1994.
5. Ильин Н.И., Лукманова И.Г., Немчин А.М. и др. Управление проектами. - СПб.: "ДваТри", 1996. – 610 с.
6. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к организации образовательного процесса в вузе // Вестник Тверского государственного университета. – 2012. - №3. – С. 174-183
7. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к разработке образовательных программ вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. - №4. – С. 167-177

## **ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ УСЫНОВЛЕНИЯ (УДОЧЕРЕНИЯ) В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**Смирнова В. В.**

*(НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»)*

В соответствии с признанными международными нормами в нашей стране гарантируется защита и забота, необходимая для благополучия детей.

Непосредственной гарантией реализации права на защиту, дающей несовершеннолетним возможность реабилитироваться и интегрироваться в общество, является обеспечение устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Статья 123 Семейного кодекса РФ<sup>1</sup> предусматривает следующие формы устройства детей оставшихся без попечения родителей:

- передача в семью на воспитание (усыновление (удочерение),
- передача под опеку или попечительство,
- передача в приемную семью

---

<sup>1</sup> Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (с изм. от 31.01.2014) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

- передача, в случаях, предусмотренных законами субъектов Российской Федерации, в патронатную семью,
- передача в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов.

Данный перечень форм устройства является исчерпывающим.

При этом передача детей в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей осуществляется лишь при отсутствии возможности устройства ребенка в семейную форму воспитания.

Специалисты различных областей знания неоднократно доказывали, что воспитание в семье имеет явные преимущества. Более того, в преамбуле Конвенции о правах ребёнка<sup>2</sup> сказано, что ребёнку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания (абз. 6 преамбулы указанной Конвенции). Данная позиция нашла своё отражение и в одном из принципов семейного законодательства России, в котором приоритет отдается семейным формам устройства и, в первую очередь, усыновлению (удочерению).

Если обратится к истории правового регулирования усыновления в России, то можно увидеть, что уже в русском дореволюционном праве усыновление регулировалось законами, которые весьма подробно определяли правила усыновления для каждого сословия особо.

В законодательстве же советского периода институт усыновления прошел определенную эволюцию.

---

<sup>2</sup> Конвенция о правах ребёнка, одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; ратифицирована Постановлением Верховного Совета СССР от 13.06.1990 № 1559-1, вступила в силу для СССР 15 сентября 1990 года // Сборник международных договоров СССР. – 1993. - Выпуск XLVI.

Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве РСФСР 1918 года категорически запрещал усыновление<sup>3</sup>.

Однако первая мировая война способствовала увеличению числа детей, лишившихся семьи и родителей. Эта и другие причины привели к возрождению института усыновления. Декрет ВЦИК и СНК РСФСР от 1 марта 1926 года «Об изменении Кодекса Законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве» вводит пятую главу, посвященную усыновлению<sup>4</sup>

В 1926 году был принят Кодекс законов о браке, семье и опеке, в котором появились правовые нормы, регулирующие правоотношения в области усыновления<sup>5</sup>.

Нормы Кодекса, касающиеся усыновления, имели свои особенности. Не могли быть усыновителями:

1. несовершеннолетние;
2. лица, лишенные родительских прав;
3. лица, чьи интересы противоположны интересам усыновляемых, а равно лица, находящиеся во враждебных к ним отношениях;
4. лица, лишенные избирательных прав (монахи и духовные служители; служащие и агенты бывшей полиции; осужденные за корыстные и порочащие преступления; признанные в установленном порядке душевнобольными или умалишенными). Требований к разнице в возрасте усыновляемого и усыновителя не устанавливалось. Усыновление детей, достигших 10-летнего возраста, без их согласия не допускалось.

---

<sup>3</sup> См. Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве (принят ВЦИК 16.09.1918)(вместе с "Инструкцией об освидетельствовании душевнобольных") (утратил силу) // СУ РСФСР", 1918, N 76 - 77, ст. 818.

<sup>4</sup> Декрет ВЦИК и СНК РСФСР от 1 марта 1926 года «Об изменении Кодекса Законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве» (утратил силу) // СУ РСФСР", 1926, N 13, ст. 101.

<sup>5</sup> Постановление ВЦИК от 19.11.1926 "О введении в действие Кодекса законов о браке, семье и опеке" (вместе с Кодексом) (утратил силу) // СУ РСФСР", 1926, N 82, ст. 612

Личное согласие ребенка старше 10 лет требовалось и для отмены усыновления.

Совершенствование законодательства по усыновлению продолжилось и в годы Великой Отечественной войны, в связи с увеличением количества осиротевших детей. В 1943 году был издан Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об усыновлении». Согласно данному Указу становится возможным присваивать усыновляемому, по просьбе усыновителя, фамилии и отчества по имени последнего, и вносить его в актовые книги о рождении в качестве родителя усыновленного.

Принятый в 1969 году Кодекс о браке и семье РСФСР достаточно подробно урегулировал отношения, связанные с усыновлением и институт усыновления (удочерения) стал регулироваться нормами специальной главы.

По семейному кодексу 1969 года усыновителями не могли быть:

- а) несовершеннолетние;
- б) лица, признанные в установленном законом порядке недееспособными или ограниченно дееспособными;
- в) лица, лишённые родительских прав. Особое внимание уделяется на правовые последствия отмены усыновления.

В 1990 году Россией была принята и ратифицирована Конвенция ООН 1989 года «О правах ребенка». Это послужило толчком к существенным изменениям в действующем законодательстве.

Перемены, произошедшие в социально-экономической, политической и других сферах жизни российского общества в начале 90-х гг. прошлого столетия, были отражены в Конституции Российской Федерации 1993 года и повлекли

---

<sup>6</sup> Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об усыновлении» (утратил силу) // Ведомости ВС СССР, 1943, N 34.

существенные изменения во всех отраслях права, в том числе и семейном.

Институт усыновления сохранился и приобрел много новых черт в Семейном кодексе Российской Федерации (далее СК РФ). Глава 19 СК РФ регламентирует условия, порядок и правовые последствия усыновления (удочерения) д.

Под интересами детей при усыновлении следует понимать создание для них благоприятных условий (как материального, так и морального характера) для воспитания и всестороннего развития (в физическом, психическом, духовном и ином отношении), максимально приближенных к обстановке, привычной для ребенка в утраченной им семье.

Согласно статье 124 СК РФ усыновление (удочерение) (далее усыновление) является приоритетной формой устройства детей, оставшихся без попечения родителей поскольку оно обеспечивает усыновленным детям возможность иметь такие же условия жизни и воспитания, как и в родной семье. Усыновленные дети по закону приравниваются к родным.

Усыновление подразумевает принятие чужого ребёнка в семью с целью его содержания, воспитания, образования, развития, а также с целью удовлетворения потребности в реализации чувств родительской любви и заботы. Передача и принятие детей в семью соответственно означают, с одной стороны, наделение усыновителя правами и возложением на него обязанностей родителя, а с другой стороны - приобретение и создание приёмными родителями своими действиями этих прав и обязанностей.

Усыновление допускается только в отношении несовершеннолетних детей, не обладающих полной дееспособностью, и только лицами, которые соответствуют предъявляемым законом требованиям. В основе процедуры усыновления лежат три принципа: приоритетное соблюдение интересов передаваемых на усыновление детей перед

интересами биологических родителей и усыновителей; приоритетное соблюдение прав и интересов кровных родителей перед желанием усыновителей в усыновлении детей и предпочтительное усыновление детей российскими гражданами.

Если же не удалось найти ребёнку семью в России, он может быть передан на усыновление иностранным гражданам. Такой подход признаётся всем мировым сообществом. В современной России допускается усыновление детей не только российскими гражданами, но и иностранное усыновление, правовое регулирование которого остаётся наиболее острой проблемой, касающейся защиты прав и интересов собственных граждан за рубежом и противодействия торговли детьми.

Большое внимание привлекает статистика жестокого обращения иностранных усыновителей с детьми, усыновленных из России. В связи с этим возникла необходимость принятия Федерального закона от 28 декабря 2012 года № 272-ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации»<sup>7</sup>, получившего известность за счёт содержащегося в нём запрета гражданам США усыновлять российских детей-сирот (статья 4).

В статье 127 СК РФ, говорится, что усыновление российских детей производится на основании российского законодательства. И, поскольку нашим законом признаются браки только между людьми разного пола, то и усыновление разрешено только разнополым парам. )днополые браки разрешены в Испании, Франции, Великобритании (кроме Северной Ирландии), Бельгии, Дании, Нидерландах, Швеции, Норвегии, Исландии, Португалии, Канаде, Аргентине, Уругвае, Бразилии, Новой Зеландии и ЮАР, а также в нескольких штатах

---

<sup>7</sup> Федеральный закон от 28.12.2012 N 272-ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. - 2012. - № 53 (ч. 1). - Ст. 7597.

США. В связи с этим Президент России В. В. Путин подписал федеральный закон о запрете усыновления детей однополыми парами и упрощении процедуры усыновления детей-сирот российскими семьями. Усыновление российских детей гражданами стран, в которых законом разрешены однополые браки, теперь запрещено.

Соответствующие изменения были внесены в СК РФ и Гражданско-процессуальный кодекс (ГПК РФ), в закон "Об опеке и попечительстве", а также в закон "О государственных пособиях гражданам, имеющим детей"<sup>8</sup>. Так в ст. 127 п.1 СК РФ в перечень лиц, не имеющих право быть усыновителями, дополнен абзацем: «лиц, состоящих в союзе, заключенном между лицами одного пола, признанном браком и зарегистрированном в соответствии с законодательством государства, в котором такой брак разрешен, а также лиц, являющихся гражданами указанного государства и не состоящих в браке»<sup>9</sup>. Теперь иностранным усыновителям в органы опеки необходимо представлять документ удостоверяющий наличие запрета на гомосексуальные браки в стране. Эти изменения направлены на то, чтобы обезопасить психику и сознание усыновленного ребенка от возможного нежелательного воздействия - искусственного навязывания нетрадиционного сексуального поведения, а также от возникновения комплексов, душевных страданий и стрессов, которые, согласно исследованиям психологов, часто испытывают дети, воспитываемые однополыми родителями.

Кроме того, все это способствует развитию института внутреннего усыновления в Российской Федерации, так как предусматривает целый ряд мер, упрощающих процедуру

---

<sup>8</sup> Федеральный закон Российской Федерации от 2 июля 2013 г. N 167-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей" // российская газета от 5 июля 2013 г. №6121.

<sup>9</sup> Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 05.05.2014) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

усыновления для российских граждан. Документ, например, освобождает от необходимости прохождения психолого-педагогической и правовой подготовки лиц, желающих усыновить ребенка, являющихся или являвшихся усыновителями и в отношении которых усыновление не было отменено. От этой необходимости освобождаются и лица, желающие взять ребенка под опеку (попечительство), которые являются или являлись опекунами (попечителями) детей и не были отстранены от исполнения возложенных на них обязанностей. В отношении этих лиц также исключается требование о представлении в суд документа о прохождении ими указанной подготовки. Увеличивается с одного до трех месяцев срок временной передачи ребенка в семью граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации, с возможностью продления такого срока до 6 месяцев при наличии исключительных обстоятельств (сейчас 3 месяца). Также расширяется перечень дополнительных прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на медицинское обслуживание, в него включено предоставление бесплатной высокотехнологичной медицинской помощи, а также направление на лечение за рубеж за счет бюджетных средств. Срок передачи ребенка, оставшегося без попечения родителей, под предварительные опеку или попечительство увеличивается до 6 месяцев (действует - до истечения месяца) с возможностью продления указанного срока до 8 месяцев (действует - до двух месяцев). И ряд других изменений способствующих совершенствованию порядка передачи детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи и обеспечению защиты прав и интересов таких детей.

Конечно, при этом есть проблема с переусыновлением, которое нередко происходит за границей. Это означает, что ребенка, усыновленного в России иностранной традиционной семьей, могут переусыновить однополые пары. Ведь

переусыновление происходит по законам исключительно того иностранного государства, где этот ребенок оказался, и на этом этапе действие российского законодательства заканчивается. Запрет на переусыновление можно установить только в рамках двустороннего договора между Российской Федерацией и соответствующего иностранного государства.

В скором времени перед нашим государством может встать проблема по усыновлению детей гражданами Бельгии. Бельгия стала второй страной в мире, в которой легализовали детскую эвтаназию, и первой, которая не ввела возрастных ограничений для добровольного ухода из жизни.

Согласно законопроекту, неизлечимо больные несовершеннолетние пациенты могут попросить об эвтаназии в случае, если их боль невыносима и нет способов ее облегчения, а их болезнь, по прогнозам врачей, приведет в ближайшее время к летальному исходу. Это может быть одобрено лечащим врачом с письменного согласия родителей

По нашему мнению необходимо на законодательном уровне ввести запрет на усыновление в страны с разрешенной детской эвтаназией.

Особого дополнительного внимания требуют вопросы контроля за условиями жизни и воспитания детей за рубежом.

Проблема заключается в том, что у нас недостаточен консульский контроль за судьбами наших детей.

Россия вправе получать информацию о жизни детей, усыновленных в иностранное государство, только в течение первых трех лет их жизни в новой семье, потом их след теряется.

Права нашего ребёнка – гражданина России должны быть максимально защищены как в процессе усыновления внутри страны, так и при осуществлении его воспитания за её пределами. Благополучие детей и их нормальное развитие, возможно, прежде всего, при наличии родителей. Каждый

106

ребёнок, лишённый родительской заботы, имеет святое и неотъемлемое право обрести счастье в другой семье в России или за её пределами. Конечно, при этом должен соблюдаться приоритет в устройстве российского ребёнка в семью там, где он родился, где его корни, язык, культура. А государство обязано принять все возможные меры, чтобы право ребёнка на Родину было ему обеспечено.

Именно усыновление даёт возможность создать ребёнку максимально близкие к семейным условия жизни и воспитания. А реализация на практике новых положений российского законодательства, направленных на защиту прав и законных интересов детей при усыновлении, поможет детям под контролем суда с учётом их интересов обрести нормальную полноценную семью.

## **УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Смирнова Л.А.,**

*заместитель директора ГБОУ «Центр творчества детей и  
юношества «Гермес» (г. Москва)*

В основе инновационного развития образования в современных условиях лежит *стратегическое планирование*, а в качестве основного механизма продвижения к стратегическим целям образовательной организации выступают *проекты*.

В работе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Центр творчества детей и юношества «Гермес» в настоящее время реализуются семь тематических проектов: «Инновационная модель деятельности по работе с «особыми» детьми в условиях дополнительного образования», «Успешный ребенок», «Система мультимедийного сопровождения деятельности («Телепроект»), «Международный открытый

фестиваль «Фотография как образ мира», «Каникулы на планете «Гермес» как организационная модель сетевого партнерства района», «Сервис кафе-клуб «Гермес», «Районный детский автогородок как средство формирования культуры поведения на дороге».

Общими основаниями всех тематических проектов, определяющих приоритетные направления деятельности Центра, являются: личностное развитие участников, *воспитывающее* самость, нравственные качества, этику межличностных отношений; поиск идентичности и самоидентичности подрастающего поколения, *воспитывающее* национальную культуру, умение достойно представлять свою страну, ее традиции и устои; профориентационное направление деятельности, *воспитывающее* готовность у подрастающего поколения к осознанному и ответственному выбору будущей профессии и т.д.

В качестве примера тематического проекта покажем, как осуществлялась подготовка и реализация Интернет-проекта «Фотография как образ мира», разработанного Центром молодежного творчества «Гермес» Северного округа г. Москвы. Первый раз проект был организован в 2009 г. В нём приняли участие 65 авторов: школьники и педагоги 10 московских школ, а также представители творческих центров и школ из 3 городов Италии. Было прислано около 200 фотографий. Фестивалю оказали профессиональную поддержку такие мастера, как академик Российской академии фотографии Лев Мелихов (председатель жюри фестиваля) и президент ассоциации художников-портретистов Александр Осипов.

Первоначально базовой идеей фестиваля являлось предоставление возможности детям из России и других стран выразить свой взгляд на мир, свои мысли и чувства через

фотографию. Организаторы ставили во многом воспитательные задачи по выявлению и поддержке юных авторов, изучения культурно-исторического наследия России и других стран мира, расширения межкультурного общения.

Фестиваль задумывался как Интернет-проект: участники присылают свои фотоработы в электронном виде, затем они размещаются на сайте фестиваля в Интернете, где проходит любительское голосование. Одновременно происходит выбор фотографий-лауреатов профессиональным жюри. Итогом фестиваля становится выставка лучших работ участников фестиваля и награждение лауреатов.

Инициативу Центра активно поддержали школы Северного округа, а также других округов Москвы. Стратегическими партнерами являются Северное окружное управления образования Департамента образования Москвы, Префектура Северного округа. Департамент образования города Москвы и Московский союз художников. Фестиваль расширил свои границы – к нему присоединились школы Франции, Германии, Болгарии, Голландии, Испании, Англии, Израиля – партнеры московских школ с углубленным изучением иностранного языка, наши партнеры в регионах России и странах ближнего зарубежья. Снимая лица, города, пейзажи, юные фотографы снимают целую эпоху, тем самым, объединяя нас, как жителей одной планеты Земля.

Фестиваль доказал свою жизнеспособность и высокую востребованность, и это позволяет, как осмыслить пройденный этап развития, так и обозначить социокультурные смыслы движения и его воспитательные перспективы.

Участники фестиваля – это дети от 8 до 16 лет и молодежь от 17 до 21 года. Во внеконкурсной программе могут участвовать взрослые старше 21 года.Замысел фестиваля –

воспитывать у детей способность выражать многообразие мира через их собственное восприятие. Целью фестиваля является привлечение ребят и взрослых к искусству фотографии, художественному восприятию окружающего мира, обмену творческими идеями.

Основные организационные ресурсы проекта формируются через: определение состава жюри фестиваля (в состав жюри фестиваля входят известные фотографы и художники, возглавляет жюри Лев Борисович Мелихов, фотограф, академик Российской академии фотографии, член Московского союза художников и член Творческого союза художников России); создание сайта фотофестиваля, действующего на двух языках (русском и английском) и обеспечение его работы (для реализации идеи фестиваля создан сайт [festfoto.ru](http://festfoto.ru), прием заявок и фотографий происходит только через сайт, фотографии участников, после того, как их просмотрит администратор сайта, размещаются на сайте для любительского голосования в Интернете); перевод Положения о фестивале на иностранные языки, которые изучаются в московских школах (английский, итальянский, испанский, немецкий, французский); организацию информационной поддержки и освещения хода фестиваля в средствах массовой информации округа и Москвы.

Для внедрения новых форм и методов обучения, проведения семинаров, вебинаров, конференций, мастер-классов, осуществления деловых встреч с социальными партнерами, обеспечения реализации инновационных образовательных технологий в ходе подготовки и проведения Международного открытого фестиваля «Фотография как образ мира» используется как существующая материально-техническая база Центра (включает в себя 6 помещений общей

площадью 735 кв.м.), так и база социальных партнеров, которыми являются учреждения социальной сферы: образовательные учреждения, учреждения социальной защиты, культуры, муниципальные учреждения, выставочные залы и галереи.

За 5 лет реализации проекта количество участников возросло с 65 до 2700 человек, с 200 до 15000 фотографий; ежегодно проводится итоговая выставка из 200 лучших фотографий и награждение лауреатов в престижных выставочных залах «Новый Манеж», ЦДХ; состоялось 56 передвижных выставок на 36 выставочных площадках г.Москвы; подготовлены и экспонированы 5 персональных выставок учащихся, педагогов, родителей; проведены 3 международные выставки (Италия, Франция, Украина); фестиваль стал партнером проекта «Эпоха 1812», организованного выставочным объединением «Столица» г.Москвы и посвященного 200-летию Бородинского сражения.

Проект «Международный открытый фестиваль «Фотография как образ мира» - это живая, активная и развивающаяся система. Сохраняя успешные находки, трансформирующиеся со временем в традиции проекта, мы постоянно ищем и пробуем новые, необычные формы работы, ориентируясь на потребности наших участников.

Проект удостоен гранта Мэра Москвы в сфере образования за 2012/2013 учебный год.

Реализуемые в ГБОУ ЦРТДЮ «Гермес» тематические проекты являются эффективным средством воспитательного и образовательного воздействия, обеспечивают реализацию приоритетных тематических линий инновационного процесса.

## МЕТОДЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАБОТЫ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

Уханова И.Г.,

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)*

Оценка результативности – процедура определения вклада каждого конкретного работника в общее дело организации. Это очень важный управленческий инструмент, с помощью которого руководитель может корректировать и направлять усилия своих подчиненных.

Оценка результативности (performance appraisal) – это формализованная система периодической проверки исполнения должностных обязанностей отдельным сотрудником (группой, подразделением) с целью справедливого вознаграждения, выявления проблем, которые мешают человеку эффективнее выполнять работу, поиска путей решения этих проблем, в том числе определения потребностей в профессиональном обучении, потенциальных возможностей для развития карьеры.

Система оценки персонала – это набор нескольких инструментальных систем, прочно связанных основными функциями управления персоналом:

- Подбор и расстановка персонала
- Мотивация, компенсации и льготы
- Обучение и развитие
- Работа с кадровым резервом
- Контроль и принятие кадровых решений
- Оценка подразумевает наличие критериев оценки (компетенции, KPI) и шкалы оценки. Оценку персонала принято делить на:
- Оценку компетенций (знаний, умений, навыков, ценностей, личностных особенностей)

- Оценку результативности (достижение целей, результатов, KPI)
- Выделяют следующие методы оценки компетенций
- Комплексный компетентностный анализ
- Ассесмент-центр
- Тестирование
- Интервьюирование
- Деловые игры

Оценка психологических характеристик личности часто встречается при подборе персонала. Методики оценки ограничиваются тестированием и интервьюированием. Качество оценки зависит от квалификации специалиста, проводящего оценку.

Оценка знаний, умений и навыков чаще встречается при подборе и обучении персонала. Основные методики оценки — это тестирование и тренажеры, реже интервьюирование. Однако для оценки ряда навыков лучше подходят деловые игры. Качество оценки зависит от проработанности методической базы (тесты, кейсы) и компетентности экспертов, проводящих оценку.

Поведение – самый сложный объект оценки. Применяется во всех трех функциях HR. Оценка поведения проходит в рамках компетентностного подхода, разработанного Макклеландом в середине 70-х гг. XX в. Распространенным методом оценки компетенций является интервью по компетенциям (бихевиоральное, поведенческое интервью). Качество оценки полностью зависит от проработанности методической базы (модель компетенций) и компетентности экспертов, проводящих оценку. Вторым популярным методом оценки компетенций является ассесмент-центр, представляющих собой систему тестов, кейсов, деловых игр и интервью, направленную на комплексную оценку деловых и личностных качеств.

Оценка эффективности труда отличается тем, что прочно связана с системой контроля и обычно проводится на стадии контроля персонала персонала. Оценка эффективности – это оценка выполнения персональных KPI. KPI и мотивация персонала в системе ежемесячного контроля позволяют получать значительные конкурентные преимущества для вашей компании.

Методы оценки персонала многочисленны. К числу качественных относятся методы, определяющие эффективность работы сотрудников без применения количественных показателей. Среди качественных методов наиболее распространены следующие:

- матричный метод — самый распространенный метод, предполагает сравнение качеств конкретного человека с идеальными характеристиками для занимаемой должности;
- метод системы произвольных характеристик — руководство или кадровая служба просто выделяет самые яркие достижения и самые худшие ошибки в работе человека, и, сопоставляя их, делает выводы;
- оценка выполнения задач — элементарный метод, когда оценивается работа сотрудника в целом;
- метод «360 градусов» — предполагает оценку сотрудника со всех сторон — руководителями, коллегами, подчиненными, клиентами и самооценка;
- групповая дискуссия — описательный метод — которым предусматривается дискуссия сотрудника с его руководителями или экспертами в данной отрасли о результатах его работы и перспективах.
- В оценке персонала широко применяются комбинированные методы, представляющие собой — это совокупность описательных методов с применением количественных аспектов:

- тестирование — это оценка по результатам решения заранее поставленных задач;
- метод суммы оценок, при котором каждая характеристика человека оценивается по определенной шкале, а потом выводится средний показатель, сравниваемый с идеальным;
- система группировки, при которой всех сотрудников делят на несколько групп — от тех, кто работает на отлично, и до тех, чья работа неудовлетворительна на фоне остальных;
- Количественные методы — наиболее объективны, так как все результаты зафиксированы в числах:
- ранговый метод — несколько руководителей составляют рейтинг сотрудников, потом все рейтинги сверяются, и обычно самых низших сокращают;
- метод балльной оценки — за каждое достижение персонал получает определенное заранее количество баллов, которые по итогам периода суммируются;
- свободная балльная оценка — каждое качество сотрудника экспертами оценивается на определенное количество баллов, которые суммируются, и выводится общий рейтинг.

Комплексной и совершенно самостоятельной методикой оценки персонала является аттестация.

«Аттестация» (от латинского «attestatio» — свидетельство) — определение уровня соответствия. Аттестация является одной из наиболее распространенных форм оценки работы персонала, а точнее — определения уровня соответствия работника занимаемой должности и (или) месту, на которое он претендует.

Список литературы

1. Клочков А. К. КРП и мотивация персонала. Полный сборник практических инструментов. — Эксмо, 2010. — 160 с.

2. Марк А. Хьюзлид, Дэйв Ульрих, Брайан И. Беккер Измерение результативности работы HR-департамента. Люди, стратегия и производительность = The HR Scorecard: Linking People, Strategy, and Performance. — М.: «Вильямс», 2007. — С. 304.
3. Иванцевич Дж. М., Лобанов А. А. Человеческие ресурсы управления. - М.: Дело, 1993, с. 274.
4. Иванцевич Дж. М., Лобанов А. А. Человеческие ресурсы управления. - М.: Дело, 1993, с. 292.
5. Шекшня С. В. Управление человеческими ресурсами в России и СНГ: сегодня и завтра. // Управление персоналом 1998, №6, с. 18-24.
6. Синк С. Д. Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение. - М.: Прогресс, 1989, с. 87-270.
7. Иванцевич Дж. М., Лобанов А. А. Человеческие ресурсы управления. - М.: Дело, 1993, с. 288.
8. Кричевский Р. Л. Если Вы руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. - М.: Дело, 1996, с. 211.
9. Рак Н. Г. Методика комплексной оценки кадров управления. // Управление персоналом, 1997, №10, с. 14.

## **СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ**

**Чумаков А.В.,**

*аспирант 2 курса инженерного факультета Российского  
университета дружбы народов (г. Москва)*

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования и, прежде всего, к высшему, рассматривая его как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек

способный к поиску, освоению новых знаний и принятию нестандартных решений [1].

В современных условиях в качественно новом аспекте рассматривается проблема развития и использования человеческого потенциала. К выпускникам Вузов предъявляются более высокие требования не только к их сугубо профессиональным знаниям, но и к самостоятельности, инициативности, предприимчивости, стремлению к самореализации.

Самореализация – это осуществление возможностей развития Я путем собственных усилий, в процессе взаимодействия с другими людьми и социумом.

Анализ литературных источников характеризующих состояние высшего технического образования в России на современном этапе показывает, что, к сожалению, информация носит больше негативный характер, нежели позитивный. Отмечается большое количество слабых мест в подготовке специалистов-выпускников технических вузов.

Так в статье ряда авторов И.В. Федорова, Г.И. Ипполитовой, О.Г. Мининой, О.В. Лезиной дается оценка отечественных и зарубежных респондентов различных сторон национальных систем подготовки выпускников инженерных специальностей (обобщенные результаты представлены в таблице рис.1).

Как видно из таблицы наиболее слабыми местами в отечественной системе подготовки являются: знание иностранных языков (75,3%), готовность к самостоятельной работе как специалиста (68,1%), практическая подготовка (45,8%), а также правовая (42,2%), управленческая (31,3%) и математическая (31,3%). В то время как в зарубежных странах уровень подготовки по этим же направлениям в 2,5 – 4,5 раза выше.

Данные диспропорции, по мнению авторов статьи, могут быть устранены лишь на основе реальной интеграции

образования, науки и производства, модернизации на этой основе профессиональных образовательных программ в области техники и технологии [2].

**Оценка слабых мест в подготовке специалистов-выпускников технических вузов (в %).**

№ п/п	Стороны подготовки специалистов	Россия	Другие страны мирового сообщества
1.	Математическая подготовка	31,3	19,0
2.	Естественнонаучная	27,1	14,3
3.	Гуманитарная	24,7	33,3
4.	Экономическая	18,7	9,5
5.	Управленческая	31,3	14,3
6.	Экологическая	23,5	19,0
7.	Правовая	42,2	9,5
8.	Общепрофессиональная	18,7	28,6
9.	Специальная профессиональная	10,8	14,3
10.	Компьютерная	22,3	4,8
11.	Знание иностранных языков	75,3	28,6
12.	Практическая подготовка	45,8	14,3
13.	Готовность к самостоятельной работе как специалиста	68,1	23,8
14.	Прочее	1,8	33,3

*Рис. 1 оценка отечественных и зарубежных респондентов различных сторон национальных систем подготовки выпускников инженерных специальностей [2].*

Такая интеграция успешно может быть осуществлена при создании научно-технических лабораторий в конкретном Вузе. В данной статье речь пойдет о создании, функционировании и результатах деятельности такой лаборатории на инженерном факультете Российского университета дружбы народов (РУДН). Тема научного проекта «Разработка и создание прототипа гоночного болида «Формула студент»».

Формула Студент - это проект SAE® (Сообщество автомобильных инженеров), в котором группа студентов из одного ВУЗа должна за год собравшись вместе самоорганизоваться, распределить обязанности, составить бизнес-план, найти спонсоров, спроектировать и изготовить полностью авторский гоночный болид, а впоследствии презентовать и защитить свой проект перед жюри, в составе лучших инженеров и конструкторов, экономистов и ведущих PR менеджеров, а также показать хороший результат в серии из нескольких статических и динамических тестов.

Идея участия в таком научном проекте полностью принадлежит студентам кафедры "Эксплуатация автотранспортных средств" и благодаря поддержке руководства университета в сентябре 2011г. появилась наша команда «Формула Студент РУДН» («FS RUDN») и была создана научно-техническая лаборатория.

Участие в проекте позволило накапливать необходимую квалификацию уже в период обучения в вузе. Кроме того, при поддержке руководства университета, различных крупных компаний (в качестве спонсорской помощи) и по собственной инициативе студенты повысили квалификацию в разных направлениях, как в командном, так и индивидуальном зачете.

Так все члены команды были приняты в общественную организацию «Ассоциация автомобильных инженеров».

Компания Autodesk предоставила возможность бесплатного обучения для студентов. Средствами Autodesk Alias мы создавали образ будущего болида, проектировали его дизайн. Для проектирования самого автомобиля команда использовала SolidWorks. Именно это программное обеспечение позволяет моделировать детали и узлы, и в дальнейшем проверять их на прочность, указав соответствующие нагрузки. SolidWorks самое распространенное программное обеспечение в этой отрасли у команд по всему миру.

Члены команды усиленно занимались изучением английского языка, как средством коммуникации, а также расширением технической лексики, так как регламент и техническая документация представлены именно на английском языке. Кроме того отчеты о нашей деятельности отправлялись в Италию (куда мы успешно прошли Интернет-регистрацию для участия в международных студенческих соревнованиях «Формула SAE») также на иностранном языке.

Для успешной деятельности лаборатории нам необходимо было серьезное финансирование. Поэтому была подана заявка на участие во внутривузовском конкурсе на получение гранта по финансированию студенческих научных проектов. Победа в конкурсе позволила значительно улучшить техническое и материальное положение: были закуплены мощные современные компьютеры, современное производственное оборудование. В настоящее время вся техника и оборудование используется в рамках учебного процесса.

Наша команда принимает активное участие в научных мероприятиях: участие в выставке студенческих научных проектов, проводимой на базе РУДН; учувствовала в международной молодежной конференции «Энергоэффективные технологии в транспортных системах будущего» (МАМИ), выступала с презентацией проекта и докладом на секции «Международные студенческие инженерные проекты» в рамках 70-й юбилейной «Научно-методической и научно-исследовательской конференции МАДИ» и др.

Таким образом, в процессе своей деятельности нам приходилось проявлять много самостоятельности в разных сферах и направлениях, в том числе и в поисках спонсоров, в работе со СМИ, в налаживании контактов и сотрудничества с партнерами, как в России, так и за рубежом.

Итогом нашей деятельности явилась постройка трех гоночных болидов и участие в международных

120

соревнованиях в Италии 2012 и 2013 г.г., в 2014г. планируется участие в Англии, Венгрии и Испании.

Формула Студент – сложный инженерный класс, который требует значительных умственных, временных, организационных, финансовых и физических затрат. На данный момент проект «Formula Student» является самым популярным и масштабным среди студенческих инженерных соревнований. Неизменным организатором выступает Международная ассоциация автомобильных инженеров (SAE).



*Рис. 2 первый гоночный болид команды «FS RUDN», представленный на международных соревнованиях в Италии в 2012г.*

Именно поэтому такого рода проекты являются настоящей "кузницей" кадров для многих крупных компаний, поддерживающих проект (BOSCH, Volkswagen, AUDI, BMW, SolidWorks). Так, бывших участников проекта Формула SAE сегодня можно встретить в составе лучших команд «Формулы-1» [3].

В итоге, хотелось бы сказать, что участие в проекте позволило самореализоваться каждому члену команды. Смотреть на обучение в вузе как на получение необходимых и

практически значимых знаний и умений в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ под ред. М.В. Булановой – Топорковой. – Ростов Н/Д: Феникс, 2002.
2. Федоров И.В., Ипполитова Г.К., Минина О.Г., Лезина О.В. Инженерное образование в современном мире // Аккредитация в образовании. - № 41. – 2009.
3. Ребров Д. Как студенты становятся инженерами крупных автомобильных компаний в мире - <http://www.itshop.ru/Kak-studenty-stanovyatsya-inzhenerami-krupneyshih-avtomobilnyh-kompaniy-v-mire/I9i30090>

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Шеркунова С.З., Малышев К.Б.**

*филиал НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Вологда)*

К основным причинам школьной тревожности относят: конфликт между потребностями и возможностями ребенка; противоречивые требования со стороны родителей и педагогов; требования, не соответствующие психофизиологическому развитию ребёнка; конфликт внутри воспитательной системы школы; негибкое взаимодействие в системе «учитель-ученик». К основным проявлениям школьной тревожности, в частности, относят такие: учащийся часто отвечает не по существу, не может выделить главное; долго переживает неудачи; с трудом настраивается на занятия после перемены; при неожиданном вопросе учителя учащийся часто теряется, но если дать время на обдумывание, может ответить хорошо. Долго выполняет любое задание, требует к себе постоянного внимания со стороны учителя, отвлекается от выполнения задания. Заметно

не любит урок, активность проявляет только на переменах. Не умеет прилагать усилия, ищет какие-то оправдания; почти никогда не отвечает правильно, если вопрос поставлен нестандартно, если требуется проявить сообразительность. После объяснения учителя с трудом выполняет аналогичные задания; затрудняется применять ранее усвоенные понятия [1].

Трудности и неудачи в межличностных отношениях, переживаемые детьми, могут привести к искажениям в развитии их личности, в частности к искажению самооценки. Изменения самооценки приводят к искажению представления о себе. Дети с искажением «Я-концепции» имеют неустойчивую самооценку, повышено чувствительны, эмоционально неустойчивы, тревожны и неуверенны. Психологическая помощь детям, оказанная на ранних этапах формирования форм поведения и представлений ребенка о себе, улучшает адаптацию детей к школе, способствует их развитию.

В нашем исследовании была поставлена следующая гипотеза: «Дети с гипертимным и аффективным типом акцентуации будут иметь низкий уровень тревожности».

В данном исследовании были изучены, детская тревожность и акцентуации характера детей четвертого класса средней школы №26 г. Вологды. В исследовании принимали участие десять мальчиков и десять девочек возрастной категории 10-11 лет. Разработаны рекомендации профилактической работы с тревожными детьми. В ходе данного исследования вышеуказанная гипотеза не подтвердилась. И это показали результаты данного исследования. С гипертимным типом акцентуации выявлено 75% испытуемых. С аффективным типом акцентуации выявлено 70% испытуемых. По шкале явной тревожности А.М. Прихожан выявлено 11 человек с явно повышенным и повышенным уровнем тревожности, что

составляет 55% учащихся, 45% учащихся с нормальным уровнем тревожности их девять человек [1]. По тесту Филиппа у пяти человек тревожность не была выявлена ни по одному из факторов, что составило 25% испытуемых. У 75% испытуемых тревожность проявилась в одном и более факторов. В ходе исследования выяснилось, что три человека с гипертимным типом акцентуации имеют нормальный уровень тревожности, что составило 15%. С аффективным типом акцентуации было выявлено девять человек с повышенным уровнем тревожности, что составило 45%. Двенадцать человек с гипертимным типом акцентуации проявили повышенный уровень тревожности. На основании этого можно сказать, что 60% детей с данным типом акцентуации имеют повышенный уровень тревожности и только 15% детей данной акцентуации имеют нормальный уровень тревожности. Трудности и неудачи в межличностных отношениях, переживаемые детьми, могут привести к искажениям в развитии их личности, в частности к искажению самооценки. Работу по профилактике следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов тревожности, с ориентацией на ее возрастные и индивидуальные «зоны уязвимости» для каждого ребенка. В профилактике и преодолении тревожности детей существенную роль играет обеспечение ребенка необходимым набором средств и способов действий в значимых для него ситуациях и выработка индивидуальной эффективной модели поведения.

Список литературы:

1. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304с.

# ДЕВИАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Шлычков В.Р.**

*ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет  
имени Г.В. Плеханова»*

Современные исследования в области психологии труда накопили большой фактологический материал в анализе психофизиологических, когнитивных, эмоционально-волевых и других потенциалов работников, в оценке их профессионально-важных качеств, их функциональной готовности и надежности, в решении профессиографических и психографических задач, связанных с оптимизацией профессиональной деятельности. Вместе с тем, значительная часть исследований посвящена анализу проблемных аспектов влияния профессиональной среды на субъектов деятельности. В данных исследованиях речь идёт о факторном анализе воздействия «профессиональной среды» на индивидуально-психологические свойства личности и профессионально-важные качества работника, которые могут не только развиваться и совершенствоваться, но и регрессировать в процессе труда, ухудшаться, теряться и приводить к заметным профессиональным деформациям.

В отечественной литературе глубоко анализируются все этапы профессионального развития личности, во всём многообразии аспектов становления, от формирования профессиональной направленности, системы ценностных ориентаций и мотивов выбора профессии, от системы оценки профессионально важных качеств и преодоления адаптационных затруднений, до формирования личности как профессионала, как носителя важнейших профкомпетенций. Но вместе с тем, анализу подвергаются и причины, препятствующие профессиональному развитию личности.

Так А.К. Маркова [7] выделяет следующие причины:

1. возрастные изменения (связанные со старением);
2. длительная психическая напряжённость, обусловленная сложными условиями труда;
3. кризисы профессионального развития;
4. монотония (как психическое состояние, возникающее в условиях однообразной работы и проявляющееся в скуке, ослаблении интереса к труду, снижении его производительности);
5. профессиональная усталость (как комплекс субъективных ощущений и переживаний, сопутствующих развитию утомления, возникающего вследствие истощения внутренних ресурсов индивида и рассогласования в работе систем, обеспечивающих деятельность);
6. профессиональные деформации.

Профессиональные деформации личности – это изменения психической структуры, качеств личности (потребностно-мотивационной сферы, ценностных ориентаций, характера, моделей поведения, способов общения, стереотипов восприятия, интеллектуальных потенциалов и др.) под влиянием выполнения профессиональных обязанностей.

Под профессиональными деформациями личности также принято понимать широкий спектр последствий взаимодействия личности и профессиональной среды:

- деструктивные изменения самой личности или отдельных элементов её структуры при выполнении трудовой деятельности, особенно сложных и специфических её видов;
- изменение сложившейся структуры самой деятельности (отход от нормативных и алгоритмированных процессов и стандартов) и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса;

- деструкции, возникающие при многолетнем выполнении одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияющие на её продуктивность, порождающие профессионально нежелательные качества, изменяющие профессиональное поведение человека;
- изменение психической структуры, психологических свойств и нравственных качеств личности под влиянием профессиональных обязанностей и давлением коллег. [8]

Как справедливо отмечал Э.Ф. Зеер [5] на пути профессионального становления следует говорить не только о «приобретениях» и совершенствовании специалиста и профессионала, но и о «потерях», о разрушении и деструкции. Поэтому в научной литературе часто встречаются словосочетания описывающие именно эти «разрушительные» для профессионализма стадии: «профессиональная непригодность», «профессиональная неспособность», «профессиональная деградация», «профессиональная деструкция», «профессиональная деформация», «профессиональная девиация», «профессиональная дисгармония» [1, 6].

В исследованиях зарубежных авторов наиболее часто анализируется другое устоявшееся научное понятие – психическое «выгорание» («burnout»), под которым понимается психологическое состояние здоровых людей (долговременная реакция или синдром), которые продолжительное время находятся под давлением профессиональных стрессов средней интенсивности [2]. Термин «burnout» был введён в научный оборот американским психиатром Х. Дж. Фройнденбергером. «Burnout» чаще фиксировали у представителей «коммуникативных профессий» (в системе «человек – человек»). В последствии, «обновлённый» термин «профессиональное выгорание» рассматривался в аспекте личностной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов. [10]

Так, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова и другие авторы, выделяют около 100 симптомов, связанных с «психическим выгоранием», среди которых агрессивные настроения и упаднические чувства, злоупотребление алкоголем, негативное отношение к работе, переживание чувства вины и зависимости, психосоматические недомогания и др. [2, 3]

Насколько близки эти понятия: профессиональные деформации и психическое выгорание? Отражают ли они весь комплекс проблем связанных с влиянием профессиональной среды на личность? По-мнению О.Б. Поляковой, термин «выгорание» не достаточно коррелирует с термином «профессиональные деформации» – «правильнее говорить об эмоциональном и/или физическом истощении, согласно концепции Г. Селье» [8, 9] Тем более, что фундаментальных исследований в этой области явно недостаточно, как в теоретико-методологическом плане, так и в экспериментально-статистическом плане. Важно отметить, что если исследования эмоционального «выгорания» учителей, врачей, психологов, психиатров и представителей некоторых других профессий, связанных с «клиентами» ещё проводятся, то найти публично доступные исследования по «выгоранию» и профессиональным деформациям военнослужащих, сотрудников МЧС и других государственных структур практически невозможно.

В ещё более сложных отношениях с «профессиональной деятельностью» находятся «девиации поведения» личности. Возможно, что главный методологический вопрос, это вопрос о «первичности». Что детерминирует что? Девиации поведения детерминируют профессиональную непригодность и деформации личности? Или же профессиональные деформации «рождают», закрепляют поведенческие девиации работников, проявляются в стойкой асоциальной привычке (или в форме аддикции), и, тем самым, усугубляя трудовую неэффективность. Как развивался сюжет: «копатель устал копать, бросил лопату и напился» или «копатель напился, взял

лопату, чуть криво покопал и бросил её окончательно»? Очевидно, что присутствует широкая вариативность подобных сюжетов, с высокой степенью бытовой достоверности, вплоть, до взаимоисключающих. Например, «копатель напился, но лопату не бросил и со всей пьяной ответственностью выполнил трудовую задачу». Или «копатель не пил, сделал зарядку, полил цветы, по дороге на работу перевёл старушку через дорогу, но как увидел лопату, так и расхотел работать».

Следует отметить, что девиации поведения, как и профессиональные деформации неизбежны [4, 5]. В исследовании Э.Ф. Зеера выделены четыре уровня проявления профессиональных деформаций [6]:

1. общепрофессиональные деформации, которые могут проявляться у большинства работников со стажем: у врачей как эмоциональное безразличие к страданиям больных; у полицейских – как восприятие любого гражданина как потенциального нарушителя; у руководителей – как нарушений этических норм на фоне «вседозволенности»; у военных – как «узаконенная» агрессивность, ригидность и субординационность в отношениях и так далее;
2. специальные профессиональные деформации, которые возникают как следствие специализации в рамках профессии: у следователя – подозрительность; у оперативного работника – ситуативная агрессивность; у адвоката – изворотливость на грани «беспринципности»; у прокурора – обвинительность и морализаторство; у терапевтов – «утяжеление» диагноза; у хирурга – отстранённость и циничность; у медсестры – равнодушие и так далее;
3. профессионально-типологические деформации, которые являются результатом наложения индивидуально-психологических свойств и особенностей личности на специфику выполняемой

- трудовой деятельности (искажение мотивации деятельности, пессимизм, скепсис к нововведениям, комплекс превосходства, завышенный уровень притязаний и самооценки, нарциссизм, самоизоляция, властолюбие, стремление к доминированию, индифферентность и другие;
4. индивидуализированные деформации, обусловленные особенностями работников различных профессий и связанные с диспропорциональным развитием (или деградацией) профессионально важных качеств: сверхответственность, гиперактивность, гиперчёрствость, трудоголизм и трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм и другие.

Несколько иной подход в оценке профессиональных деформаций в своём исследовании показала А.К. Маркова [7], которая выделила восемь основных тенденций профессиональных деструкций:

- дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания (деклассирование цели, ложные смыслы труда, профконфликты, тенденции к профотчуждению, обособленности, одиночеству или отверженности);
- искажённое профессиональное развитие (отклонение от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, появление негативных качеств, отсутствовавших раньше и их закрепление, появление признаков групповой несовместимости, проблемы с адаптацией);
- низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация (рост раздражительности и конфликтности);
- ослабление ранее имевшихся профессиональных данных (профессиональных задатков и способностей, профессионального кругозора и мышления);

- отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами (ненормативное профповедение, отставание в силу возрастных особенностей или профдеформаций);
- проявление деформации личности (эмоциональное «выгорание», ущербная профессиональная позиция, инфантильная упёртость, интеллектуальная ригидность и другие формы);
- профессиональные заболевания или потеря трудоспособности (потеря темпа профессионального развития или «замирание» на уровне недостаточной квалификации);
- рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития (желания профроста и мотивационная готовность превышают возможности по их реализации, незрелость при выраженной старательности и завышенной самооценке, некритичность самовосприятия). [7]

Для изучения степени выраженности и глубины профессиональных деформаций в отечественной и зарубежной литературе [3, 10] используют различные подходы, такие как трёхмерные и четырёхмерные конструкты. В основе этих моделей принято выделять:

1. эмоциональное и/или физическое истощение (эмоциональное перенапряжение, чувство опустошённости, отсутствие желания работать с воодушевлением (как раньше);
2. деперсонализацию (в смысле личностного отдаления, отстранённости от «клиентов» и коллег», равнодушие и даже негативное отношение к ним, которое периодически прорывается наружу и создаёт конфликты «на пустом месте»;
3. сниженную рабочую продуктивность (сниженную самооценку, недовольство собой, негативизм к своей

работе и её результатам, редукция личных достижений, пониженную профессиональную мотивацию, снижение потребности в достижениях и так далее).

Несомненно, если использовать «проекцию» девиантных форм поведения личности на процесс её профессионального развития, то логично предположить, прежде всего, их негативное влияние на производительность труда. Как известно, никто алкоголь и наркотики не сделали «красивым и умным». Соответственно, их появление в процессе труда (или рядом с ним) могут принести только негативные «плоды». Недаром, подобные аддикции являются социально опасными, так как втягивают в свой «водоворот» не только личность, но и её окружение, семью, друзей, работу, статус и многое другое, чем наполнена социально ответственная жизнь.

Так же прямая корреляция просматривается в негативном воздействии противоправного (делинквентного) поведения на содержание и процесс профессиональной деятельности, приводя простую, справедливую логику трудовых отношений к абсурду и бесправию. Не менее вредными последствиями для профессиональной деятельности оборачиваются «узаконенная безнравственность и аморализм» должностных лиц и начальников, которые «позволяют себе» нарушать этические нормы руководства и дискредитируют декларируемые государством нравственные принципы и управленческую этику. Это во многом деморализует и «нигилизирует» правосознание, подрывает веру в неотвратимость наказания, а некоторым «развязывает руки» и невольно поощряет «аномию» в обществе.

Однако, следует заметить, что представители ряда профессий и специальностей (например, некоторые артисты, художники, писатели, музыканты) не только демонстрируют некую склонность к использованию психоактивных веществ (ПАВ), но и утверждают, что в определённых дозах эти вещества «сподвигают» их к творческому прорыву, дарят

вдохновение и способствуют самовыражению. Скорей всего в подобных рассуждениях кроется «лукавая правда», когда дефицит способностей и таланта «допингуется» ПАВ и компенсирует «трезвую» несостоятельность. Поэтому в такой «продевииантной» аргументации чаще просматривается сформированная зависимость, которая со временем будет нарастать, усугублять последствия и вести к деформации личности и профессиональной деградации. Подобные рассуждения можно услышать даже в защиту коррупции, взяточничества, кумовства, поддержание идей «дикого рынка» и других форм противоправного поведения, «одетого в фиговый листок» придуманной рациональности.

Допустимость и даже определённая толерантность к «лёгким» формам девиантного поведения в процессе труда стала восприниматься в большинстве профессий как общепринятая норма. Значительная часть менее общественно опасных форм девиантного поведения под усилиями «правозащитников» попали в категорию «личного выбора» и «субъективных прав» человека (например, хочешь курить – кури!)... Но всё же общество и государство, проявляя озабоченность о здоровье населения и оберегая права других граждан, вводит нормативные ограничения для пресечения возможности «контакта» некоторых форм девиаций поведения и видов деятельности. Так, представляются вполне оправданными установленные и поддерживаемые мерами государственного обеспечения, правовые нормы, запрещающие управлять транспортными средствами (как объектами повышенной опасности) лицам, находящимся в алкогольном, наркотическом и ином опьянении. Особые требования содержатся в трудовом законодательстве, запрещающем появляться в состоянии опьянения на рабочем месте и употреблять алкоголь и наркотики во время осуществления трудовых функций. Примеры, связанные с реализацией мер по сокращению числа курильщиков, по

популяризации здорового образа жизни и минимизации вреда от различных форм социальных девиаций говорит о том, что понимание проблемы и стремление их решить стало частью масштабной государственной политики в интересах общественной безопасности и благополучия населения. И работа по этим направлениям должна вестись не только на уровне общегосударственном, но и в локальных трудовых коллективах, и на уровне индивида и семьи. Только комплексное системное воздействие принесёт ожидаемый результат, поможет наладить не только эффективную профессиональную деятельность, но и гармонизировать жизнь всего общества в целом и каждого индивида в частности.

#### Список литературы:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. 2-е изд. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: СПбГУ, 2000.
3. Водовьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.
4. Гишинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
8. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности: монография / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО МПСУ, 2013.
9. Селье Г. Стресс без дистресса / общ. ред. Е.М. Крепса. – М.: Прогресс, 1979.
10. Maslach C., Schaufeli W. History and conceptual specificity of burnout // Recent Developments in Theory and Research, Hemisphere. – New York, 1993.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Шлычкова О.Н.**

*НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»*

Актуальную социально-экономическую проблему в науке и практике представляет профессиональный стресс в управленческой деятельности. Как известно, данному феномену способствуют высокий уровень напряженности, сложность труда, повышенная нагрузка, психоэмоциональное напряжение и другие факторы. В профессиональной деятельности руководителя к указанным факторам также относится длительное напряженное эмоциональное общение, которое при неблагоприятных ситуациях приводит к эмоциональному истощению, психосоматическим заболеваниям, негативному отношению к подчиненным, снижению самооценки. Внешними факторами таких явлений могут стать социально-экономическая напряженность, кризисные явления, а также неудовлетворенность профессией из-за отсутствия возможности творческого роста, сверхконтроль со стороны руководства, наличие длительного ролевого конфликта, предрасположенность к деформации психических функций личности, которые могут проявляться в низком уровне эмпатии, низком социальном интеллекте, авторитаризме.

Специфика понятия «профессиональный стресс» заключается в том, что оно отражает особенности стрессового состояния - причины, проявления, последствия, которое возникает при осуществлении различных видов профессиональной деятельности. В этом контексте термин «профессиональный стресс» (англ. - «occupational stress») является родовым для ряда таких понятий, как «рабочий стресс», «трудовой стресс», «организационный стресс» и пр., и относится к уровню анализа деятельности специалиста как члена определенного профессионального сообщества [1].

Профессиональный стресс в управленческой деятельности это напряженное состояние руководителя, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной деятельностью. Различают такие разновидности профессионального стресса, как информационный, эмоциональный и коммуникативный стресс.

В случаях информационных перегрузок, когда руководитель не справляется с возникшей перед ним задачей и не успевает принимать важное решение в условиях жесткого ограничения во времени, возникает информационный стресс. Напряженность может усилиться, если принятие решения сопровождается высокой степенью ответственности, а также в случаях неопределенности, при недостатке необходимой информации, слишком частом или неожиданном изменении информационных параметров профессиональной деятельности.

Эмоциональный стресс возникает при реальной или предполагаемой опасности, переживаниях унижения, вины, гнева и обиды, в случаях противоречий или разрыва деловых отношений с коллегами по работе или конфликте с руководством.

Коммуникативный стресс, связанный с реальными проблемами делового общения, проявляется в повышенной раздражительности, неумении защититься от коммуникативной агрессии, неспособности сформулировать отказ там, где это необходимо, незнании специальных приемов защиты от манипулирования, несовпадении по темпу общения.

По мнению специалистов, к профессиональному стрессу приводит перегрузка руководителя работой, недостаточно четкое ограничение его полномочий и должностных обязанностей, неадекватное поведение коллег, недостаточная оплата труда, однообразная деятельность или отсутствие карьерных перспектив. Причиной сильного нервного перенапряжения могут служить условия труда. К факторам, 136

прямо или косвенно способствующим профессиональным стрессам, можно также отнести отсутствие информации и отсутствие времени. Как полагают специалисты по профессиональным стрессам, последние два фактора являются фоном, на котором стрессом может стать любое дополнительное раздражение.

Далее обратимся с рекомендациями к специалистам службы персонала по созданию программ психологической профилактики и коррекции стресса в управленческой деятельности.

Программа профилактических мероприятий по обучению способам и приемам преодоления стресса в управленческой деятельности может быть направлена на снижение риска для нарушения работоспособности и личностного благополучия специалистов:

- Обучение приемам планирования времени (планирование рабочего времени, отдыха, контроль за использованием реального времени), навыкам принятия решений в ситуации с неопределенным/множественным исходом.
- Использование специальных обучающих программ, направленных на формирование навыков и действенной поддержки персонала.
- Обучение навыкам конструктивного диалога с сотрудниками и рефлексивного диалога в ситуациях затруднения.
- Проведение социально-психологических тренингов по разрешению конфликтов, формированию благоприятного психологического климата в коллективе, тренинга ролевого поведения и общения.
- Использование средств поведенческой психотерапии для снятия напряжения в конфликтных ситуациях, преодоления тревожных состояний, страхов и проявлений депрессии.
- Подготовка программ по профилактике поведенческих риск-факторов, подбор цикла физических упражнений и

спортивных занятий для поддержания физической работоспособности и выносливости.

– Обучение базовым навыкам и приемам психологической саморегуляции состояний в целях повышения работоспособности и общей стрессоустойчивости [5].

В заключении следует отметить, что проблема социально-психологических детерминант профессионального стресса и нервно-психической устойчивости личности, осуществляющей профессиональную деятельность в различных сферах менеджмента в настоящее время является чрезвычайно актуальной и нуждается в серьезных и разносторонних исследованиях.

Список литературы:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы.- М.: Институт психологии РАН, 1995.
2. Бодров В.А. Информационный стресс. – М.: ПЭРСЭ, 2000.
3. Мэскон М.Х, Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: «Дело», 2004.
4. Психология профессионального здоровья. Учебное пособие под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции – СПб.: Питер, 2008.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВУЗЕ**

**Юсупов В.З.**

*(НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»*

*(г. Москва)*

Стратегические ориентиры развития инновационной экономики и социальной сферы России обуславливают необходимость активизации в сфере образования инновационной деятельности, которая в соответствии с новым

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» должна быть нацелена на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляться в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Особое значение эти ориентиры имеют для дополнительного профессионального образования, направленного на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации новым условиям профессиональной деятельности и социальной среды. При этом в последние годы качественно изменяются правовые, организационные и экономические основы осуществления этого вида образования, осуществляется переход к использованию государственного и муниципального задания (заказа) как новой формы взаимоотношений, возникающих между органами государственной власти, гражданами и их различными объединениями, с одной стороны, и образовательными организациями, с другой, по поводу оказания последними дополнительных образовательных услуг в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и реализацией конституционного права граждан на образование.

Заинтересованность образовательных организаций высшего профессионального образования в получении и эффективном выполнении такого рода заданий (заказов) актуализирует проблему использования специфической разновидности инновационного проекта, для обозначения которого в теории и практике управления используется термин *«целевой проект»*. Управление такого рода проектами с полным основанием можно поименовать как *«проектно-целевое управление»*.

В педагогической науке оба этих термина встречаются в работах по педагогическому проектированию и управлению проектами в образовании, однако лишь в контексте конкретной проблематики исследования учёных (А.И. Богданов, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, В.З. Юсупов и др.). В диссертационных исследованиях последних лет предпринимаются попытки (И.Г. Голышев и др.) предпринимаются попытки обоснования проектно-целевого подхода как способа организации проектной деятельности в соответствии с целью, заданной заказчиками целевого проекта, в качестве которых выступают органы государственной власти и управления регионального и муниципального уровня. Однако, в этом контексте проблема совершенствования проектно-целевого управления дополнительным профессиональным образованием в вузе не являлась предметом специального исследования.

Выявленный дефицит научных знаний определил актуальность проблемы исследования, целью которого стало выявление теоретических оснований, направлений и механизмов модернизации этого процесса.

В ходе исследования осуществлялся анализ развития и современного состояния проектной методологии в образовании, её взаимосвязей с общенаучной методологией управления проектами, что позволило сформировать и обосновать представление о проектно-целевом управлении развитием дополнительного образования в вузе. Существенное внимание уделялось разработке содержания и последовательности действий, составляющих структуру этого процесса (инициация проектов различными субъектами; интеграция проектов между собой и в систему работы вуза; определение состава проектных групп разработчиков и исполнителей проектов; планирование процесса разработки и реализации проектов и их ресурсного обеспечения; экспертиза качества проектов; а также контроль за их исполнением со стороны руководителей проектов).

В результате проведённого исследования была разработана и апробирована модель управления целевым проектом, как составляющая общей системы организации дополнительного профессионального образования, включающая функции планирования портфеля проектов, организацию работы проектных групп, мониторинга и основанного на нем оперативного управления проектной деятельностью, с помощью которой возможно осуществить поэтапное развитие системы дополнительного профессионального образования в вузе. Одновременно удалось создать условия, обеспечивающие эффективной реализации процесса управления целевыми проектами с помощью проектной технологии, включающие: нормативно-правовое обеспечение работы проектных групп (локальные акты); критериальный аппарат оценки результатов реализации проектов; научно-методическое и информационное обеспечение проектной деятельности педагогических кадров; подготовку руководителей проектов.

В ходе научной работы были определены и экспериментально подтверждены преимущества проектного управления перед другими способами организации дополнительного профессионального образования в вузе (гибкость, экономное использование имеющихся ресурсов; применимость даже при средней активности педагогических кадров и т.д.).

Проведённое исследование показало, что проектно-целевое управление дополнительным образованием в вузе это часть осуществляемой в нём управленческой деятельности, которая обеспечивает направленность его работы на реализацию новых целей дополнительного образования или новых способов их достижения посредством планирования, организации, руководства и контроля процессами инициирования, разработки, реализации и завершения целевых образовательных проектов. Каждый из них представляет собой иницилируемый или разработанный в ответ на изменившееся

или новое социальный заказ, выраженный в форме государственного (муниципального) задания и в установленном порядке реализуемый цикл продуктивной деятельности вуза, ориентированный на разработку и реализацию совокупности условий достижения определённых заказчиками требований к качеству результатов оказания дополнительных образовательных услуг при ограничениях по времени и бюджету.

Основными направлениями совершенствования проектно-целевого управления дополнительным образованием в вузе являются:

- разработка и принятие локальных актов вуза, которые расширяют нормативно-правовые основы проектного управления;
- совершенствование существующих и формирование новых (сетевых) организационных структур проектного типа, к числу которых относятся, например, сетевые структуры;
- постоянное обновление научно-методического и информационного обеспечения проектной деятельности педагогических кадров;
- организация специальной подготовки руководителей проектов;
- внедрение новых технологий, нацеленных на повышение уровня взаимодействия проектных структур вуза с внешней средой.

Экспериментальная работа показала, что действие в этих направлениях обеспечивает достижение высоких показателей организации дополнительного образования в вузе, к числу которых относятся социально-нормативные показатели, установленные заказчиком образовательной услуги (её качество, объём, порядок оказания, осуществления отчётности и т.д.); показатели выполнения требований к результатам освоения дополнительных образовательных программ;

показатели удовлетворённости слушателей организацией и результатами полученного дополнительного образования; экономические показатели, обеспечивающие установленную в вузе норму доходности реализуемых на конкурсной основе дополнительных образовательных программ.

Список литературы:

1. Юсупов В.З. Проектно-целевое управление развитием дополнительного образования в вузе // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2014. - № 1. – С. 259-266
2. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к организации образовательного процесса в вузе // Вестник Тверского государственного университета. – 2012. - № 3. – С. 174-183
3. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к разработке образовательных программ вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. - № 4. – С. 167-177

# УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

*Выпуск 35*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА**

*Материалы международной научно-практической конференции*  
**«Проблемы, перспективы и тенденции развития человеческого  
капитала в России»**

*22 марта 2014 года*  
*Москва, НОУ ВПО «СФГА»*

Верстка: Семенов Д.В.  
Составитель: Юсупов В.З., Шлычкова О.Н.

Подписано в печать 24.10.2014г. Заказ № 21  
Формат 60х 90/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Arial  
Печ.л. – 7,3. Тираж – 300 экз.

НОУ ВПО «СФГА»  
109383, г. Москва, ул. Шоссейная, д. 90, стр. 17  
тел. (495) 741-56-84  
e-mail: info@sfga.ru

ООО «Вариант»  
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д.44, оф. 19  
e-mail: a1605@e-mail.ru

Отпечатано в ООО «Вариант»  
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д.44, оф. 19