

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Коллективная монография

Южно-Сахалинск
СахГУ
2018

УДК 371
ББК 74.04
М502

*Серия «Монографии ученых
Сахалинского государственного университета»
основана в 2003 году.*

Рецензенты:

*Лейфа А. В., доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии
и педагогики ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»;*

*Балицкая И. В., доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики обучения и воспитания
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет».*

Коллектив авторов:

*Максимов В. П., Фалей М. В., Неретин Н. В.,
Гулевская А. Ф., Фалей А. В., Фенько М. М., Акулов М. В.*

**М502 Менеджмент в сфере образования: современное состояние и перспекти-
вы** : коллективная монография / отв. ред. В. П. Максимов. – Южно-Саха-
линск : СахГУ, 2018. – 268 с.

ISBN 978-5-88811-578-7

В коллективной монографии выявлены современные теоретико-методологи-
ческие подходы управления образовательными организациями, а также качествен-
ный анализ и обобщение личного опыта и коллективной практики менеджмента
процессами, условиями и результатами образовательной деятельности. Авторами
представлена специфика управления качеством образования, выявлены особен-
ности организации делового общения, раскрыто содержание управления воспи-
тательной работой, разработаны условия формирования социальной ответствен-
ности, определены критерии мотивации персонала, возможности мониторинга
педагогического образования, а также выявлены условия развития познавательной
активности во внеучебной деятельности.

УДК 371
ББК 74.04

Научное издание

**МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Коллективная монография

*Коллектив авторов: МАКСИМОВ Виктор Петрович,
ФАЛЕЙ Марина Владимировна, НЕРЕТИН Николай Владиславович и др.*

Ответственный редактор МАКСИМОВ Виктор Петрович.

Корректор В. А. Яковлева. **Верстка** Г. С. Артюхова.

Подписано в печать 26.12.2018. Бумага «IQ Economy».
Гарнитура «Times New Roman». Формат 60x84¹/₁₆. Объем 15,6 усл. п. л.
Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз.). Заказ № 681-18.
Сахалинский государственный университет.
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16, факс (4242) 45-23-17.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru, polygraph@sakhgu.ru

ISBN 978-5-88811-578-7

© Сахалинский государственный
университет, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Максимов В. П. Управление качеством образовательной деятельности университета.....	4
Фалей М. В. Деловое общение в менеджменте образования.....	58
Неретин Н. В. Управление воспитательной работой в образовательной организации.....	93
Гулевская А. Ф. Условия формирования социальной ответственности студентов	130
Фалей А. В. Мотивация и стимулирование персонала в образовательном учреждении	169
Фенько М. М. Мониторинг как средство повышения качества педагогического образования.....	196
Акулов М. В. Организация условий развития познавательной активности во внеучебной деятельности.....	244

Максимов Виктор Петрович,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики обучения и воспитания,
Сахалинский государственный университет

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

В работе рассматриваются проблемы управления качеством образовательной деятельности университета, а также способы их решения. Основой повышения потенциала качества образовательной организации является возможность достижения ее цели с точки зрения эффективного использования трудовых и информационных ресурсов, основанных на учете объективных условий.

1. Качество образования: проблемы формирования и управления

В конце XX века большинство стран мира предпринимают серьезные попытки соотнести результаты деятельности образовательных систем с запросами общества (потребностями предприятий и организаций, государственных структур, профессиональных сообществ, налогоплательщиков, избирателей).

В последнее десятилетие разработка теорий оценки качества образования осуществляется через систему внутреннего, регионального, общероссийского мониторинга результатов образовательной деятельности и обобщение опыта оценивания качества образования в других странах. Теоретические основы оценивания качества образования могут получить развитие в ходе анализа результатов Единого государственного экзамена, а также в ходе проведения широкого круга научных исследований, осуществляемых как на федеральном, так и на региональном уровнях.

В разработках многих видных деятелей и управленческих наук находит отражение мировой опыт использования механизмов педагогического оценивания результатов обучения, в том числе тестирования и обработки результатов на основе современных теорий педагогических измерений. В то же время такие показатели управленческой деятельности, как открытость, разделение ответственности, право на разнообразие и соотнесение предложения с потребностями, которые в первую очередь

внедряются и реализуются в социальной и экономической отраслях, активно используются в сфере образования.

Акцентируем внимание, что система оценки качества образования в России еще не имеет общественно признанного единого подхода работы образовательных организаций, еще не сформировано общее концептуальное понимание проблем качества образования и методологическое обоснование его измерения. В терминологии педагогических исследований часто используется неапробированный и нестандартизированный инструментарий. Работа многих региональных и общедеральных организаций, которые занимаются вопросами качества образования, недостаточно координируется. Отсутствует необходимое и достаточное научно-методическое обеспечение и инструментарий для объективного и надежного сбора информации, не хватает квалифицированных кадров, не проработана нормативно-правовая база системы оценки качества образования.

В настоящее время в сфере образования остро стоит проблема «качества образования». Сложность данной проблемы объясняется рядом факторов, одним из которых является различный, часто противоположный подход к пониманию термина «качество образования». Выработка четкого подхода к пониманию данного термина позволит сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах проблемы.

Прежде всего, следует рассмотреть определения качества образования, которые встречаются в государственных актах и документах.

Словосочетание «качество образования» в конце XX века впервые в России появилось в законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), в статье о государственном контроле за качеством образования, что породило большое количество различных толкований такого контроля, активизировало исследования соответствующих теоретических концепций, превратившись в основной фактор возрастания интереса ученых к данной проблеме. В настоящее время общее число публикаций по проблемам качества образования исчисляется тысячами.

Согласно Концепции общероссийской системы оценки качества образования, разработанной при участии В. А. Болотова, под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [4].

Свое определение дает энциклопедия педагогики: «Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций

личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав, которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи».

Однако официальные определения устраивают далеко не всех, кто связан с системой образования. Существует большое количество мнений и определений на этот счет. В данном случае можно выделить ряд направлений.

Первую группу представляют те, кого интересует профессиональная подготовка обучающихся как будущих специалистов, затребованных на рынке труда.

С точки зрения Л. Е. Басовского, качество образования – это «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [3].

Результаты, обеспечивающие высокий уровень качества, – это академические знания, профессиональные компетентности, опыт, приобретенный обучающимися в ходе освоения образовательной программы.

На государственном уровне качество образования сегодня – это соответствие достигаемых результатов обучающихся принятым в образовательной доктрине социальным требованиям и нормам.

Е. Д. Колесова под качеством образования понимает «совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих обучающихся, общества, заказчиков на образование» [8].

Л. С. Панькова качество профессионального образования рассматривает как совокупность его свойств, которая обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [10].

В. Алексеенко считает, что под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [1].

Таким образом, в данном случае образование рассматривается как система знаний, умений и навыков, которая, прежде всего, будет удовлетворять запросы рынка труда, а также поможет специалисту выполнять набор функций, необходимых для поддержания нормального функционирования системы, чаще всего организации. Такого подхода наиболее часто придерживаются представители работодателей, руководители предприятий и менеджеры кадровых служб, нередко политические деятели и журналисты.

Другое направление представляют эксперты, полагающие, что качество образования предполагает лишь ориентацию на передачу учащимся определенного объема знаний, умений и навыков с помощью соответствующего научно-педагогического инструментария (программ, учебников, технической базы и т. д.), то есть качество образования – это качество учебных программ, качество обучения, качество результатов обучения и его тестирования (контроля).

По мнению А. Ермакова, это всего лишь термин, введенный для удобства стандартизации оценок работы разных вузов и школ. «С точки зрения рынка “качественное образование” вовсе не там, где лучше учат, и даже не там, где правильно оценивают. Оно там, где больше платят» [2].

В. А. Болотов выделяет в качестве центральных тенденций обеспечения качества образования, с одной стороны, ориентацию на запросы обучающихся и запросы работодателей, а с другой стороны, источниками качества считает создание оптимальных условий для обучения и соблюдение регламентов процессов образования [3].

В нашем представлении качество образования включает не только результат оценивания профессиональных знаний, умений и навыков, но и характер и уровень образования в целом, ролевую и функциональную готовность к управленческой деятельности, организационные способности, культуру труда, способность к распознаванию и пониманию проблем, наличие творческого поиска эффективного решения, способности саморазвития и самообразования. Результат образования – это в конечном итоге осознание социальной ответственности в профессии.

Качество образования определяется не только результатом образовательной деятельности – свойствами специалиста – выпускника высшего учебного заведения, но и условиями такого формирования, которое существенно зависит от целей образования, его содержания и методики обучения. Данные характеристики образования нуждаются в управлении, а следовательно, нужна система управления качеством, организованная особым образом организацией образования. А если появляется система, то ее деятельность невозможна без соответствующей теории оценки качества образования, которая позволяет оценить образование в целом, а также все его составляющие в отдельности.

В то же время ее управление само нуждается в методологии и теориях, которые могут сопоставить цели и методы их достижения, функции, полномочия и ответственность за качество образования. Правильное построение оценки качества полнее учитывает цели организации и создает условия эффективного управления организацией образования.

В конце XX века во многих коммерческих организациях получил признание опыт управления качеством, организованный в виде системы

всеобщего управления качеством (TQM). Практика доказала, что использование этой системы TQM возможно и в социальной сфере, но только с учетом особенностей специфики соответствующих процессов и условий.

Система управления качеством чаще всего создается по формальным признакам, включая комплекс обязательных регламентов, правил, инструкций и нормативов. С другой стороны, система управления качеством должна сопровождаться изменением отношения персонала к проблемам качества на каждом конкретном рабочем месте, создавая нетерпимость к плохим результатам труда, улучшая атмосферу творчества и трудовой инициативы. В этом заключается неформальный подход к формированию системы качества.

Система управления качеством образования не может быть создана лишь на основе приказа директора или ректора. Ее становление происходит последовательно, в соответствии с заранее проработанной и утвержденной программой, в разработке которой приняло участие достаточно большое число участников.

В понимании качества образования по аналогии с педагогической теорией возможно различить три уровня познания. Управление качеством образования вполне может быть спроектировано на один из этих уровней, где для каждого уровня приемлема лишь своя оценка.

Первый уровень характеризуется лишь общим пониманием основных положений. В профессиональной подготовке специалиста найдутся такие дисциплины, которые достаточно знать на уровне общего понимания. Такие дисциплины занимают определенное место в основной образовательной программе. Они не являются второстепенными или необязательными. Их роль заключается в содействии профессиональному становлению специалиста. Поэтому их содержание и методика обучения должны учитывать именно эту их роль – создавать образовательные условия для освоения других дисциплин, формировать общесистемность знаний и умений.

Второй уровень познания заключается в глубоком освоении конкретной предметной области. Ее назначение заключается в способности использования знаний в различных областях познания и освоение профессиональной деятельности на уровне умений и навыков. Этот уровень определяет системность знаний, позволяет предвидеть события и явления, а также понимать причинно-следственную связь между событиями. Как правило, в профессиональной подготовке дисциплины этого уровня познания являются фундаментальными.

Третий уровень профессиональной подготовки отражает характер профессионального самосознания, способности творческой самостоятельной деятельности, профессиональные компетенции. Эти компетенции и способности определяют эффективность профессиональной деятельности, в том числе способности предметного проектирования, без-

опасной эксплуатации, рационального использования ресурсов, учета внешних неблагоприятных факторов.

Этот уровень профессиональной подготовки уже характеризуется системой профессиональных ценностей, которая определяет социально-ответственное поведение человека. Этот уровень формируется под воздействием всех составляющих образовательного процесса. Именно он характеризует высокое качество образования. Чем выше уровень познания третьего уровня, тем выше качество образования.

Система качества образования должна быть построена с учетом сложившихся тенденций развития образования, в которых проявляются как современные особенности и потребности образования, так и ориентиры потребностей будущего, выступающие в роли факторов потенциала образования.

Факторы потенциала образования влияют на формирование качества образования, в том числе определяя как цель, так и потенциал образования. Цель отражает общественное представление об идеальном образовании, удовлетворяющем не только сегодняшние образовательные потребности, но и будущие. Она должна соответствовать тенденциям развития образовательных потребностей, проявляется не только в государственной образовательной политике, но и в деятельности каждого участника образовательного процесса.

Потенциал образования определяет возможности достижения цели с точки зрения ресурсов и объективных условий.

Соотношение факторов, их преобладание одного над другим определяет первичность или весомость причин существования образовательной организации и ее миссию. Как цель, так и потенциал создают направленность развития образования в целом, дают ориентиры развития каждой организации в отдельности.

Все другие факторы формирования качества образования можно разделить на группу внешних и внутренних. К внешним факторам относятся факторы, оказывающие влияние на всю систему образования, на все организации. К таким факторам можно отнести: организационно-правовое обеспечение образования, систему финансирования образования, состояние культурно-образовательных потребностей и общественное представление о качестве образования.

Группа внутренних факторов включает в себя цели и задачи образовательной деятельности, образовательные программы, кадровый состав и квалификацию преподавателей, группы обучающихся, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, информационно-методическое обеспечение, применяемые методики и средства образования, содержание воспитательной работы. В этой же группе находится система управления качеством.

Совокупность этих факторов и есть «качество образования» и как системы, и как процесса, и как результат образования. Свойства каждого качества в отдельности определяют единичное качество, качество элемента системы.

Современное представление о качестве образования обращает внимание на достижение определенного его уровня – «пошаговой стратегии». Достижение определенного уровня во времени – соответствующий шаг, обеспечивает динамику его изменения, то есть улучшение качества.

К сожалению, процесс общественного развития весьма изменчив, меняются общественные потребности, сокращается степень востребованности тех или иных объектов и явлений, улучшаются условия образования, а, следовательно, существует объективная необходимость изменять требования к качеству.

Особенно чувствительной сферой влияния на требования к качеству являются общественные потребности в сфере качества образования: то ломаем все традиции отечественной педагогики, то вдруг утверждаем, что советская школа была лучшей в мире. То открываем новые программы начальной школы, то отказываемся от них по требованию родителей. То вводим профессиональные компетенции, то, осознав, что зашли с ними в тупик, стараемся от них избавиться, возлагая надежды на профессиональные стандарты. Конечно, в таких условиях динамика изменения требований к качеству образования может быть различной. Она может быть нулевой (устойчивой или неустойчивой), отрицательной, положительной, характеризоваться резкими скачкообразными изменениями, сопровождаться пульсацией и знакопеременными отрезками. Эти тенденции отличаются и направленностью, и темпами, и ритмами изменений.

Но всем без исключения хотелось бы, чтобы качество образования улучшалось, включая условия образования, оплату труда педагогов, открытость процессов образования. Но одного желания недостаточно.

Выделим сложившиеся тенденции образования, использование которых может сыграть положительную роль в процессах улучшения качества.

1. Тенденция флуктуации качества образования. Флуктуация (от лат. *“Fluctuatio”* – колебание) – любое случайное отклонение какой-либо величины от среднего значения, характеризующее систему из большого числа хаотично взаимодействующих объектов и явлений. Эти флуктуации характеризуют скачки качества. Они определяются значительными изменениями внешней среды и рефлексии системы управления на эти изменения, в том числе введением новой системы оплаты труда, созданием новых структур управления, внедрением образовательных инноваций.

Характерным признаком флуктуации является ситуация, когда за периодом повышения качества наступает период его снижения с дальнейшей стабилизацией. Такая тенденция определена поверхностным

отношением к управлению качеством, имитацией деятельности, «кампанейщиной». Снижение оценок качества может быть даже значительным, даже ниже, чем было до начала роста. По-видимому, современная модернизация образования характеризуется именно этой тенденцией.

2. Тенденция устойчивого снижения качества образования. Это тенденция системных ошибок в образовании. Она, как правило, показывает наличие серьезных проблем в управлении образованием. Сопровождается социальными скандалами, разбирательствами в судах, письмами и обращениями к Президенту Российской Федерации, оттоком высококвалифицированных кадров из образования, стремлением обучения детей состоятельных родителей за пределами своей родины.

3. Тенденция стабилизации качества образования на каком-то установившемся уровне в течение продолжительного периода времени. Этот уровень стабилен, система образования функционирует хорошо, но развития нет, ибо развитие – это всегда приобретение нового качества. Достигается такая тенденция исключительно за счет административных ресурсов. Но рано или поздно общественные потребности повышаются, административные ресурсы истощаются, опытные руководители уходят, и эта тенденция переходит в тенденцию снижения качества образования.

4. Тенденция непрерывного возрастания качества образования. Темпы роста могут быть разными, активный рост возможен лишь за счет вливания дополнительных ресурсов, менее активный рост возможен за счет оптимизации внутренних ресурсов. Самое главное – эта тенденция приучает трудовой коллектив всегда быть во всеоружии инструментами качества и выдавать результаты улучшения качества длительный период.

Находясь на начальном этапе процессов управления качеством, следует точно определить, какая тенденция присуща текущему управлению качеством образования.

Намечая позитивную динамику качества образования, необходимо выявить факторы, которые определяют и влияют на изменения, происходящие в образовании, выделив наиболее важные факторы, определяющие закономерности развития образования конкретной системы.

Учет закономерностей в процессах управления образованием позволяет определить и реализовывать позитивную тенденцию. Это главный фактор, который определяет и другие, очень важные для понимания динамики качества образования.

Цель и стратегия развития образования отражают возможности и реальность использования закономерностей. Нечеткое представление цели и неопределенность, а иногда и отсутствие стратегии порождают блуждание «в потемках» и не позволяют устойчиво и последовательно повышать качество образования, ведут к потере времени.

Цель и стратегия нуждаются в концепции качества образования и влияют на нее в определенной мере. Концепция качества содержит парадигму образования (главную идею), критерии его оценки и требования к обеспечению.

Содержание образования должно быть ориентировано на динамику качества образования, что проявляется в перечне дисциплин, методике преподавания, в технологиях обучения, дидактических приемах.

Процессы образования сами по себе являются динамикой качества образования. Процессы образования должны быть описаны организационными параметрами. Параметры образования – это образовательные регламенты, стандарты, квалификационные требования, инструкции, постановления, приказы и другое. Кроме того, качество образования определяется такими характеристиками системы образования, как возможность получения начального, общего, профессионального и дополнительного образования, развитие дистанционных технологий обучения, последовательность получения образовательного ценза.

Управление качеством в своих параметрах системы, механизмы и технологии управления тоже могут отражать или статику, или динамику качества. Управление, обеспечивающее прирост качества, – важное требование современности.

Возможности качества образования определяются социально-экономическими условиями государства, региона, организации.

К социальным условиям относятся преобладающие в обществе ценности, связанные с образованием, потребность в специалистах в тех или иных сферах экономики, статус образованного человека, отношение к учителю в обществе.

Экономические условия определяются доступностью образования в том или ином регионе, стоимостью обучения, уровнем оплаты труда в отраслях экономики.

С другой стороны, качество образования зависит от структуры личности, индивидуальной устойчивости усвоения знаний, сочетания творческого мышления и практических навыков, способностей теоретической или практико-ориентированной деятельности.

Все эти факторы находятся в общей совокупности, взаимосвязи, синергетически дополняя и активизируя друг друга. Только системное их использование позволяет создать рост результатов улучшения качества, что и составляет систему управления качеством.

2. Система и механизм управления качеством образования

Управление качеством нуждается в эффективном менеджменте. Основой эффективного менеджмента являются административные методы управле-

ния. Но без использования социальных и психологических методов одних административных методов будет недостаточно. Управление качеством требует широкого участия всех работников образовательных организаций. Работники образования желают знать, каковы цели управления качеством, они хотят оценить результат для себя лично и для каждого участника функционирования образовательной организации. Работники образовательной организации не желают рассматривать управление качеством как дополнительную нагрузку без соответствующего вознаграждения. Работники образовательной организации желают видеть результатом улучшения качества такую организацию работы, которая должно облегчать их деятельность, а не усложнять ее. В этом чаще всего и заключается основная трудность системы управления качеством и суть ее организационного проектирования.

На практике же все административные методы по управлению качеством сводятся к дополнительным трудовым функциям, необоснованным требованиям, назойливым проверкам и придирам. Такое положение дел не решает проблем качества, а лишь отталкивает от него людей.

Нельзя управление качеством сводить только к администрированию и контролю процессов качества. Управление качеством так же, как и любое управление, включает основные функции: планирование, организацию, мотивацию, контроль качества. Исключая из функций управления качеством планирование и мотивацию, невозможно добиться изменения сознания и мышления человека, готовности отказываться от старых схем понимания проблем, их оценок и подходов к решению. Новое качество рождается в сознании нового человека, управление качеством – это в первую очередь формирование нового работника, не отягощенного стереотипами и догмами мышления.

Качество – это поиск способа проблем развития образовательной организации, это в конечном итоге даже не решение проблем (проблемы в образовании будут существовать всегда), это создание условий общественного выбора, коллективного договора решать проблемы, связанные с качеством. Поэтому можно считать, что качество деятельности человека определяется значительным образом его образованием и формируется оно в существенной степени только в процессе образования. Но это происходит лишь в том случае, если само образование ориентировано на новое качество, находится в развитии и приобретает постоянно новое качество. Поэтому управлять качеством означает, что надо организовать деятельность субъекта образования по освоению как содержания, так и методики образовательного процесса.

Образование имеет свои количественные и качественные характеристики. Количественные характеристики выражаются числом, качественные – знаковыми формами, которые в принципе тоже можно свести к числовым

выражениям, но для этого потребуется анализ свойств и их взаимоотношений относительно критерия, отражающего как потребности, так и степень удовлетворенности этой потребности. Качество – это соответствие реальной ценности и представления об этой ценности. Отсюда и измерение его зависит от возможностей измерения ценности. А ценность носит весьма субъективный характер, хотя возможно, и существует некий общий, но весьма динамичный ее эталон.

Оценивать качество сложно, но и без его оценки невозможно им управлять. Для управления качеством нужны средства (инструменты) управления и измерения (оценки) качества. Необходимы также система управления (специализированные звенья), мотивы управления (заинтересованность), цель и использование результата управления (осознание потребности и пользы от ее реализации).

Можно проанализировать каждый из этих элементов в отдельности. Любое управление начинается с цели.

Наиболее вероятной целью управления качеством образования является повышение конкурентоспособности образовательного учреждения, что соответственно создаст условия повышения его имиджа, укрепления статуса, даст ориентиры его будущего. Таким образом, качество становится фактором конкурентного преимущества образовательного учреждения, является источником дополнительного финансирования, способствует лучшему трудоустройству выпускника, стабильности трудовой занятости преподавателей.

Очевидно, качество опирается на мотивы, которые делятся на личностные потребности и желания обучающегося, его стремление получить хорошее образование меньшими усилиями, а также мотивы преподавателя к проведению занятий, организации учебного процесса, выбору методики обучения. Мотив как побуждение к деятельности формируется на основе личностных особенностей обучающегося, но не только. Среда обучения, ее содержание, доступность образовательной информации, индивидуализированное отношение преподавателей, организация учебного процесса, возможность самовыражения, самопознания и саморазвития, социально-психологическая атмосфера, эстетика и культура образования, материальная среда обучения создают новые мотивы образовательной деятельности обучающегося.

Развитием среды обучения должна заниматься система управления качеством образования, которая предполагает наличие соответствующих служб, осуществляющих кропотливую работу по обеспечению качества, в том числе анализ информации, выработку рекомендаций, определение стратегии развития образовательной организации, изучение опыта других организаций, консультирование, проведение коллективных мероприятий, организацию повышения квалификации преподавателей, мониторинг качества обра-

зования, проведение конкурсов качества, обеспечение мотивации персонала.

Система управления качеством образования включает формирование мотивов стремления к качеству посредством следующих функций:

- вовлечение персонала образовательной организации;
- распределение обязанностей;
- организация коллективных форм деятельности;
- организация оценки обучающихся;
- оценка деятельности преподавателя;
- проведение круглых столов, обсуждение ситуаций, организация деловых игр;
- учет посещаемости и дисциплинированности.

Управление качеством является особым объектом управления. Управление качеством образования нуждается в функционировании такой системы управления, которая будет ориентирована на потребности обучающихся и преподавателей, сможет осуществлять специфические для образования функции управления и органично впишется в общую систему управления образовательными процессами. Управление качеством образования предусматривает исследование характеристик образования, выработку требований к образованию, определение необходимых условий, способствующих образованию, разработку систем оценки деятельности студента и преподавателя. Такая система необходима как на макроуровне управления образованием страны или региона, так и на уровне управления образовательными процессами в каждом образовательном учреждении (организация высшего образования, университет, колледж, образовательный центр и т. д.).

Система управления качеством образования – это совокупность действий, необходимых для осуществления воздействия на объект управления и обеспечивающих достижение им заранее определенной цели. Все действия группируются по функциям управления и взаимосвязанным между собой подразделениям или звеньям.

В основе формирования системы управления лежат функции, посредством которых осуществляется разделение полномочий и интеграция деятельности. Функции могут быть основными и специфическими и отражать общий характер управленческой деятельности относительно объекта управления – качества образования.

Различают следующие основные функции управления:

- 1) планирование качества образования, определение тенденций его изменения;
- 2) организация системы управления качеством образования, выявление его функций, наделение полномочиями исполнителей;
- 3) контроль параметров качества, обеспечение соответствия предполагаемых и фактических показателей;

4) внесение изменений в процессы управления качеством образования по параметрам его планирования;

5) исследование результатов управления качеством и выявление причин, критических факторов, ограничений, ошибок, негативных явлений, приоритетов дальнейшего развития;

6) оценка качества, определение его уровня и возможностей повышения;

7) мотивация персонала и обеспечение его активности в процессах улучшения качества образования.

Данные основные функции играют общую роль в системе управления качеством образования. А вот состав специфических функций характеризует особенности образования как объекта управления, описывая специальные задачи образовательной деятельности. Например, соблюдение государственных стандартов; академическая трудоемкость; участие в образовательном процессе как преподавателей, так и научных сотрудников; специальное учебное материально-техническое обеспечение; необходимость повышения квалификации преподавателей за счет ресурсов образовательной организации.

К таким специфическим функциям управления качеством образования следует отнести:

а) управление качеством обучающихся. В том числе конкурс абитуриентов при приеме в высшее учебное заведение; стипендиальное обеспечение и награждение студентов за достижение высоких успехов в образовании; организацию контактной и самостоятельной деятельности студентов; организацию коллективной творческой деятельности; создание системы студенческого самоуправления; организацию научной деятельности обучающихся;

б) управление качеством профессорско-преподавательского состава. Как специфическая функция она включает определение количества преподавателей, их профессиональный состав, квалификационный уровень, систему повышения квалификации, регламентирование их работы, систему мотивации и оплаты труда. Для каждого элемента этой функции должны быть сформулированы требования, критерии и показатели качества;

в) управление качеством образовательных программ и учебно-методических комплексов дисциплин. Управление качеством образовательной программы включает документальную разработку процесса формирования компетенций выпускника; создание учебного плана; подготовку рабочих программ дисциплин; описание порядка образовательной деятельности; выявление показателей обучения в соотношении их с профессиональными стандартами или квалификационными требованиями; организацию учебных и производственных практик; создание регламентов государственной атте-

станции; подготовку средств и процедур текущего оценивания.

К сожалению, в современном высшем образовании существенным становится давление различных регламентов и правил, значительно сокращающих возможности проектирования образовательных программ и выбора наиболее эффективных технологий обучения. Но даже в таких условиях варьирование методиками обучения является ведущей функцией управления качеством;

г) управление информационным обеспечением. Управление информационным обеспечением предполагает воздействие на процессы поиска и обработки необходимой информации, исключая ошибки ее трансляции и воспроизведения; охрану авторских и иных интеллектуальных прав; защиту от неправомерного воздействия неизвестных лиц; эффективное использование удаленных информационных ресурсов; создание электронной информационной образовательной среды;

д) управление качеством материально-технического обеспечения. Управление качеством материально-технического обеспечения включает подготовку, ремонт и оформление учебных помещений; использование лабораторного оборудования и компьютерных классов, кабинетов для самостоятельной работы; своевременное обслуживание и обновление учебной техники;

е) управление качеством инфраструктуры образования. Эта функция организации работы обеспечивающих служб образовательного учреждения – административно-хозяйственных подразделений, бухгалтерии, планово-финансового отдела, охраны труда и т. д.

В целом система управления качеством структурно не отличается от системы управления образовательным процессом вообще. Часть функций будет одинаковой. Главное отличие заключается в ориентировании этих функций, критериях, показателях, наличии специализированных элементов для реализации этих функций или контроля над ними. В этом особенность системы управления качеством образования.

Вообще всю систему управления качеством образования следует считать специфической особенностью системы образования, без которой раньше как-то обходились, но в современных условиях массового образования, глобальных интернет-ресурсов уже не обойтись.

При формировании вузовской системы управления качеством образования важно учитывать четыре фактора: внешние условия обеспечения качества, внутренний потенциал качества, которым располагает вуз, процесс формирования качества образовательной деятельности и качество результата образования. Каждый из этих факторов влияет на особенности и конкретные характеристики системы управления качеством.

Это проявляется в том, что в системе управления образовательным уч-

реждением необходимо создать центр управления качеством, несколько групп анализа, контроля и аудита качества по отдельным функциям управления качеством, которые организации высшего образования считают наиболее важными для себя.

В работе авторского коллектива выделен ряд принципов построения системы управления качеством образования [7]:

1) ориентация деятельности организации высшего образования на потребителей системы образования, от удовлетворения которых зависит конкурентоспособность организации;

2) непрерывное совершенствование и повышение качества всех процессов образовательной деятельности;

3) вовлеченность всего профессорско-преподавательского состава организации высшего образования в решение проблем качества образования;

4) максимальное вовлечение обучающихся организации высшего образования в обсуждение проблем качества образования;

5) лидерство первых лиц организации в решении задач улучшения качества образования;

6) системный подход в решении задач улучшения качества образования;

7) создание системы мониторинга качества образования на основе объективных и фактических показателей состояния качества, оценки тенденций их изменения;

8) установление соответствия качества образования миссии и цели образования в обществе. Воспитание профессионала, гражданина, патриота;

9) формирование информационных потоков в управлении качеством образования;

10) планирование процессов изменения качества образования в организации и выявления желаний и потребностей участников образовательной деятельности;

11) стандартизация терминологического аппарата системы управления качеством образования.

Для осуществления управления помимо системы необходим и механизм управления, который характеризует средства и методы управления.

Система управления отвечает на вопрос, что делается для достижения качества образования, механизм управления отражает то, как, какими средствами осуществляется эта деятельность, как выбрать наиболее эффективные средства и методы, учитывая особенности объекта и цели управления.

Всю совокупность методов управления качеством образования можно условно разделить на две группы – методы прямого и косвенного воздей-

ствия или на методы, которые определяются приоритетами образовательной программы и методами систематизации управленческих действий в соответствии с этими приоритетами.

1. *Методы выявления приоритетов.* Данный метод является существенным и достаточно эффективным методом управления. Приоритеты определяют характер деятельности и ориентируют ее на достижение конкретных результатов. В качестве примеров приоритетов можно предложить следующее: приоритет образовательных результатов, приоритет научных и опытно-конструкторских разработок, приоритет важной образовательной программы, приоритет материального благополучия работников образовательной организации, приоритет сокращения экономических затрат, приоритет публикационной активности и другое. Вероятно, число приоритетов может быть более одного, но все проблемы организации приоритетными не должны быть. Выбор приоритетов представляется в стратегическом плане развития организации, содержится в образовательных программах и реализуется в оперативном управлении.

2. *Методы ограничений и критических факторов.* Использование метода ограничений и критических факторов является необходимым инструментом управления качеством. Используя критерии качества, можно определить характер ограничений, которые могут быть постоянными или временными, общими или локальными, естественными или искусственными.

3. *Методы назначения ответственности.* Методы назначения ответственности представляют собой организационные способы социального и психологического порицания за ошибки в работе, достижение заданных результатов, плохое выполнение работ. Социальная ответственность влечет административное наказание, а психологическая ответственность предполагает общественное осуждение. Содержание ответственности определяется задачами и параметрами качества.

4. *Методы поощрения.* Поощрение как метод одобрения качественной работы, как способ активизации усилий участников образовательного процесса формирует благоприятную социально-психологическую атмосферу деятельности, является основой стимулирования инноваций. Метод поощрений проявляется в выборе системы поощрений процедур, регламента, ресурсов.

5. *Методы организационной деятельности.* Управление качеством образования носит комплексный характер, проявляя черты административного управления, оно использует экономические методы управления, создает психологические условия развития. Эффективность управления образованием существенно зависит от участия всего персонала организации в решении вопросов качества. Вовлечение персонала позволяет повы-

сильную личную ответственность педагогов, создает персональную заинтересованность каждого в результатах общего. В учебных заведениях высшего образования в управлении качеством возможно и необходимо участие как преподавателей, так и студентов. Организационные методы управления качеством образования в большей степени отражают объект управления – образовательный процесс. Это процесс освоения знаний, накопления компетентности, формирования опыта профессиональной деятельности, то есть это методы, отражающие специфику учебной деятельности.

6. *Методы формирования и развития знаний, умений и навыков, а также профессионального самосознания.* В качестве таких методов используют методы разработки образовательных программ, их внедрение, а также использование определенных технологий образования. Взаимосвязь данных методов, их координация определяют выбор технологии образования. Конкретность образовательной технологии активно меняет учебную деятельность, добиваясь изменения результатов, влияющих на качество образования.

7. *Методы методического обеспечения учебного процесса.* Данные методы предполагают выбор методик формирования, закрепления и оценивания остаточных знаний, умений и навыков.

8. *Методы состязательности.* Состязательность является доступным и эффективным элементом влияния на результаты обучения, поэтому она может быть рассмотрена как один из методов управления качеством образования.

9. *Метод компетенций.* Данный метод заключается в выборе вариантов формирования профессиональных способностей, интересов и ценностей. Методы компетенций, как правило, участвуют в формировании знаний, умений и навыков в соответствии с выбором конкретных организационно-педагогических условий образовательного процесса, ориентированных на конкретную профессиональную деятельность. Использование метода компетенций, особенно с учетом профессиональных стандартов, способствует развитию самостоятельной деятельности, прикладного характера научной деятельности студента, обеспечению самосознания.

10. *Методы тестирования.* Тестирование как метод управления качеством образования используется в качестве приема систематизации знаний, метода корректировки знаний, самоподготовки, средства оценки качества образования, инструмента мониторинга.

11. *Методы самооценки.* Данные методы дополняют методы тестирования.

12. *Методы самопознания.* В процессе обучения обучающийся не только осваивает знания и формирует необходимые умения и навыки, но и познает самого себя, свои способности, формирует свое мышление,

развивает свои слабые и сильные стороны характера. Эти характеристики личности также определяют качество образования.

Методы управления качеством образования в значительной мере характеризуют управление с научной точки зрения, отказываясь от эмпиризма, они предполагают выбор цели образования, времени, ресурсов и условий их использования.

Процесс управления качеством образования предполагает общее распределение всех своих элементов в единой системе по этапам целеполагания, планирования, организации, мотивации и контроля.

3. Проблемы управления качеством образования в высшем учебном заведении

Проблема управления качеством образования характеризуется потребностью решить некие противоречия, которые обусловлены остротой его проявления. Чаще всего существующие проблемы образования в процессе развития организации могут разрешиться сами собой, но, как правило, это происходит спонтанно, этому сопутствуют большие затраты человеческих сил и времени, и последствия такого разрешения могут сопровождаться возникновением еще более сложной проблемы. Проблема – это всегда противоречие между различными явлениями действительности. Такие противоречия существовали и существуют всегда. Но они проявляются в разной степени обострения.

Наука управления настойчиво требует участия в разрешении проблемы руководителей, которые должны снижать негативное влияние проблем на деятельность организации. Вообще, каждое управленческое решение предназначено для решения каких-либо проблемы. Эффективность управления как раз и проявляется в том, что часть проблем не возникает, а разрешение все-таки возникших осуществляется в качестве эффективного управленческого решения.

Одной из проблем управления качеством образования является противоречие между современными возрастающими потребностями производства, экономики и общества и результатами образования, которые не всегда соответствуют этим потребностям. То есть образование не позволяет решать проблемы, в решении которых нуждается современное общество. В некоторых образовательных организациях даже наблюдается снижение результатов образования по сравнению с прошлыми результатами. Таким образом, современное состояние образования России характеризуется несоответствием декларируемых результатов образования и реальных общественных знаний, умений и компетенций. В этом и проявляется противоречие, а, следовательно, одна из проблем современного образования.

Для решения этой проблемы необходимо общее осознание структуры качества образования, установление причин снижения или стагнации показателей образования, формирование системы управления качеством

с выбором как уже традиционных, так и новых показателей, использующих функций международного анализа, планирования и контроля, механизмов мотивирования, тотального управления качеством в организации.

Не существует простого ответа на вопрос, в каком объеме и в какой структуре лицензированных образовательных программ в системе образования удовлетворить реальную потребность общества в кадрах и специалистах. Ни в одной стране мира, в том числе и в наиболее развитых странах, в системе образования нет такого количества специальностей, как в нашей стране. При этом существует явная тенденция расширения перечня специальностей и направлений за счет узкой профилизации или глубокой специализации. В таких условиях трудно осуществить управление образованием, использовать подготовленных специалистов, организовать трудоустройство, решить проблемы научно-технического прогресса предприятий и восстановить рост экономического развития.

В настоящее время возрастает понимание такой научной категории, как философия качества образования. Научное осмысление подходов к образованию с позиций качества заключается в том, что в современном мире значение имеет не диплом или документ об образовании, а профессиональные компетенции личности, практико-ориентированные знания, способности, определяемые качеством. Профессиональные компетенции личности – это даже не сами знания содержания образования, это в большей степени ориентация мышления, практика поведения личности при решении профессиональных задач, то есть практическое содержание образования. Именно это является наиболее важным положением в понимании качества образования. В обобщенном виде это проявляется как проблема ориентированности образования. Профессиональное сознание отличается от бытового тем, что оно характеризует не общий объем образовательной информации, а уровень, отражающий способность и потребность самообразования, культуру и методологию мышления, адаптивные и инновационные возможности деятельности, мировоззрение и социальные позиции. Углубленная профилизация образования, магистратура не ведут к появлению специалиста высокого уровня, если они не сопровождаются повышением уровня общей образованности.

Содержание образования формирует личность человека и определяет эффективность его последующей профессиональной работы. Образование может быть общим и специальным, абстрактным или конкретным, сбалансированным или тенденциозным, гармоничным или бессистемным, индивидуализированным или шаблонным, догматическим или творческим. Содержание образования включает комплекс знаний, умений и навыков, психологических установок и готовность к определенным видам практической деятельности.

Методики и технологии обучения, выбор содержания образования отражают качественную сторону. Так как качество – это всегда сравнение. А критерием качества является уровень потребностей личности, экономики, общества. Здесь и кроется еще одна проблема качества образования – проблема соответствия существующего уровня образования требуемому необходимому уровню, его соответствия способности удовлетворять потребности вчерашнего дня или будущего. Это также проблема своевременного и прогрессивного обновления содержания образования.

Ведущей целью профессионального образования является формирование личности образованного человека, соответствующего требованиям профессии. Такая мера соответствия определяется характеристикой качества образования. Профессионализм – это не только овладение набором знаний, умений и навыков. Это искусство выбора вариантов деятельности, ее организационное конструирование, ее обоснование и убеждения оппонентов. Профессионализм – это самообразование, возможность освоения чужого и накопления собственного опыта. Способность образования формировать профессионалов посредством специально организованного процесса обучения является его основной характеристикой. Профессиональные способности формируются непрерывно, последовательно осуществляя переход от простой к сложной. Очень важно понимать, что профессионализм базируется на крепкой основе из знаний и умений профессионалов. Ошибочным является мнение ряда промышленников и предпринимателей, что профессионализм может обойтись поверхностными знаниями и слабыми умениями. Такие заблуждения основываются на кратковременном успехе бывших троечников и двоечников в период 90-х годов, когда требовались скорее не знания и умения, а сильные локти, заgreбушие руки, социальная безответственность и беспринципность.

Существует достаточно широкое мнение, что профессионализм можно сформировать лишь в ходе практической деятельности после окончания вуза, посредством накопления профессионального опыта, путем «набивания трудовых шишек», так сказать, методом проб и ошибок. Формирование профессиональных способностей всегда остается сутью профессионального образования. Следовательно, формирование профессионализма возможно в условиях образовательного процесса и также должно быть ориентировано на качество.

В современном образовании существует проблема обеспечения качества с точки зрения психографических ограничений личностного характера. Эти ограничения характеризуют отношения личности в восприятии чего-то нового, неизвестного, непонятного. Эта группа консерваторов в рядах преподавательского состава не стремится осознать новые потребности общественного развития, не желает отказаться от устоявшихся методов об-

учения, привычных представлений о средствах преподавания, сформировавшихся традиций в выборе форм. Даже малейшие изменения в системе образования, которые являются основой повышения качества, вызывают у них опасения потерять сложившиеся преимущества и положительные результаты. Новое качество всегда находится в противоречии привычным представлениям, консервативным взглядам, содержит риск и формирует, иногда болезненно, новое к себе отношение. Преодоление психологических и социальных барьеров в обеспечении качества образования – это необходимое условие повышения качества.

Качество образования в процессах всеобщего управления является не столько функцией управления самим качеством, сколько многофункциональным объектом управления всей организацией. А это требует создания специализированных систем управления организацией, которых раньше не было и которые необходимо конструировать и создавать. Создание новых структур управления, ориентированных на качество, является специфической проблемой, требующей своего решения.

Управлять качеством невозможно без его оценки. Существующая традиционная оценочная система в образовании не отвечает в полной мере требованиям качества. Система оценивания, ориентированная только на учебные результаты, должна быть дополнена новыми показателями и существенно расширена.

Качество образования в конечном итоге определяется профессионально важными личностными характеристиками работника, сформированными и развитыми в ходе осуществления учебно-воспитательного процесса. Таким образом, качество образования поднимает на более высокий уровень вопросы воспитания личности. Достижение необходимого и достаточного качества немислимо без воспитательной составляющей образования. Проблема не только в необходимости, но и в том, что воспитание должно отражать не только реалии современности, но и прогнозы будущего.

Современная организация высшего образования построена на основе сочетания единства подходов в выборе стандартов, условий и различий в выборе видов и форм образования. К видам образования относятся специальности по областям и сферам профессиональной деятельности: техническое, гуманитарное, экономическое, юридическое, физико-математическое, биологическое и пр. По каждому из этих видов образования действуют свои требования к результатам образования, существует свой подход к выявлению уровня качества, что определяет необходимость выравнивания требований к качеству образования по различным видам образования, различным направлениям и специальностям. Решить проблему выравнивания требований возможно через совершенствование федеральных государственных образовательных стандартов, систему лицензирования и аккредитации, систему

мониторинга, активизации деятельности учебно-методических объединений, проведения целевых исследований качества, использования механизмов приоритетного финансирования.

В современной высшей школе существуют различные формы получения высшего образования: очное, очно-заочное, заочное, экстернат, дистанционное. Уровни образования: бакалавриат, магистратура и специалитет; виды образования – дополнительное профессиональное образование в виде профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Вся эта совокупность отражает потребности экономики, производства, общества и личности. Но в то же время каждая из этих форм, уровней и видов имеет свои особенности, определяющие качество. Наиболее высокие требования к качеству образования уделяется бакалавриату, магистратуре и специалитету. Причиной этому являются преемственность образовательных программ, систематичность и полнота получения знаний, традиции высшей школы России, фундаментальность базовых наук. К сожалению, большой проблемой является соблюдение требований к качеству дистанционного образования, экстерната, заочной формы обучения. Информационные технологии и компьютерная техника создают дополнительные возможности передачи информации, организации образовательного процесса на расстоянии. Но образовательный процесс – это не процессы получения и передачи информации. Без формирования профессионального сознания, без развития личностного отношения к предметам познания, без человеческого фактора, эмоциональной мотивации, воспитания, передачи опыта, полемики знания не становятся компетенциями.

Наличие информационных технологий существенно расширяет возможности управления качеством образования не только как средством контроля знаний и умений, но и создает дополнительные каналы контактной работы с преподавателем, повышает эффект использования материальных и информационных ресурсов, определяет выбор оптимальных форм работы с информацией, повышает наглядность демонстрационного материала. Применение компьютера и сети Интернет требует, конечно, совершенствования методов образовательного процесса и овладения методиками удаленного пользования учебными материалами, но сокращает время на самостоятельную работу, не требует распечатанных форм курсовых работ и проектов, позволяет организовать самоконтроль освоения знаний, высвобождает время на выполнение качественно новых студенческих исследовательских работ и учебных экспериментов.

Разумная постановка проблемы управления качеством образования обеспечивает достижимый эффект системой образования.

Современный подход к стратегии развития образовательных систем заключается в понимании того, что качество образования является самым

эффективным средством удовлетворения образовательных потребностей общества, семьи, ребенка. Необходимо отметить, что качество образования есть не только качество конечных результатов, но и всех процессов, влияющих на конечный результат. Причем качество является такой категорией, которая никогда не достигает своего идеального уровня. Оно всегда носит субъективный характер, качество может быть всегда улучшено. Проблему повышения качества образования можно рассматривать как проблему: кадрового обеспечения образования; содержания и программно-методического обеспечения процесса обучения; организации обучения; выбора системы объективного оценивания.

4. Внедрение системы менеджмента качества в университете

В настоящее время в организациях высшего образования повсеместно внедряется система менеджмента качества. Даже краткий анализ состояния высшего образования в России приводит к выводу, что существует общественное неприятие процессов, связанных с функционированием системы высшего образования. Механизмы управления образованием активно развиваются, менеджмент дает экономически обоснованные решения, но эти решения не имеют достаточного научного подтверждения исследованиями в области педагогики и педагогического менеджмента.

Безусловно, данное направление исследований уже длительный период является объектом пристального внимания российских ученых. Проблемы управления образованием нашли отражение в работах: В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревской, В. А. Болотова, В. И. Данильчука, В. И. Загвязинского, Б. С. Гершунского, А. А. Грекова, В. А. Караковского, Е. Г. Мартынова, В. Л. Матросова, Ю. А. Назарова, А. И. Пригожина, А. М. Радькова, Н. Л. Селивановой, Н. А. Селезневой, Н. К. Сергеева, А. П. Тряпицыной, К. М. Ушакова, И. Г. Фомичевой, В. Д. Шадрикова и др. Но, несмотря на огромный интерес исследователей, проблема повышения качества образования в целом по-прежнему остается нерешенной. Это можно объяснить следующими положениями:

1) отсутствие общей теоретико-методологической базы построения теории образования, нечеткая постановка цели, особенно в массовом сознании, профессиональной образовательной деятельности;

2) навязывание упрощенного подхода к управлению качеством образования, основанного на достижении результата как неизбежного следствия определенного количества вложенных ресурсов;

3) реальное преобладание экстенсивных путей подготовки будущих специалистов (больше часов, больше компетенций, больше компьютеров, больше учебных площадей), несмотря на то, что в российской педагогике

качественные подходы всегда главенствовали над количественными;

4) несоответствие современных требований ресурсному обеспечению образовательного процесса, его фактическому уровню;

5) отсутствие адекватной, принятой всеми субъектами образования и единой системы мониторинга и оценивания образовательного процесса, соответствующей современным требованиям к оценке качества образования;

6) недостаточно четкая методология измерения достижений обучающихся, недостаточное развитие и распространение идей педагогической квалитметрии;

7) отсутствие эффективных управленческих технологий принятия решений в образовании, отражающих идеи синергетики и квалитметрии;

8) не сформировалась целостная концепция внутреннего управления качеством образования с позиций современных достижений различных наук, в том числе философии, педагогики, математики, профессиональных предметов и методики их преподавания в высшем образовании.

Обзор достижений зарубежных учебных заведений, представленный Л. С. Паньковой, показывает, что обеспечение эффективно действующей системы менеджмента качества (СМК) высшего учебного заведения составляет определенную сложность, поскольку любая организация образования является, прежде всего, педагогической системой, в которой установление процессов и документирование процедур не могут в полной мере обеспечить качества ее жизнедеятельности. Эффективность работы высшего учебного заведения зависит от решения многих задач, значимость и уровень сложности которых разные. Совокупность таких задач и их решение составляют систему, обеспечивающую развитие и динамику организации высшего образования. Все элементы системы функционирования организации высшего образования составляют комплексность методов управления, которые обеспечивают охват всех сторон его деятельности по достижению эффективности [10].

Проблема управления качеством образования является актуальной для университета сегодня по нескольким причинам. С одной стороны, на качество образования в организации высшего образования все больше обращают внимание будущие абитуриенты и их родители. С другой стороны, возрастают требования рынка труда к квалификации выпускника, а, следовательно, повышаются требования к имиджу высшего учебного заведения, диплом которого пристально изучается потенциальными работодателями. Интересны вопросы качества образования и региональным властям. Как правило, неэффективные вузы становятся источником социальной напряженности, приостановка лицензий, непрохождение аккредитационных проверок, обостренное внимание к вузу со стороны

средств массовой информации подрывают мнение избирателей об успешности государственного управления в целом.

Управление высшим учебным заведением характеризуется необходимостью решения проблем качества образования, тем, что стратегия развития образования строится с учетом концепций системного развития, непрерывного образования, глобализации образования, непрерывности процесса совершенствования и сетевого характера взаимодействия.

Эта особенность определяет подход к качеству образования с позиций требований международных стандартов ISO 9000; концепции Всеобщего менеджмента качеством (TQM); мониторинга качества образования.

По мнению Е. Д. Колесовой, в организациях высшего образования могут быть использованы следующие модели управления качеством подготовки специалистов, основанные на таких методах и подходах:

- 1) оценочный подход управления качеством деятельности организации высшего образования (SWOT-анализ);
- 2) концепция, основанная на принципах Всеобщего менеджмента качеством;
- 3) подход, основанный на требованиях международных стандартов менеджмента качества серии ISO 9000 [8].

Модель управления, которая предусматривает оценочный подход, предусматривает систематическое проведение оценки и самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности организации образования, а также достижений и отрицательных факторов его развития. Для этого вырабатываются и внедряются мероприятия для разрешения выявленных проблемных ситуаций и улучшения деятельности.

Модель менеджмента, основанная на принципах TQM, требует более глубокого анализа деятельности организации. Концепция TQM предполагает наличие сформулированной миссии, стратегических целей, потребностей внешней среды в основных результатах деятельности. Всеобщий менеджмент качества предполагает процессный подход к деятельности, использует ряд специфических, достаточно сложных, но весьма эффективных методов и инструментов управления качеством.

Модель менеджмента, основанная на требованиях международных стандартов качества серии ISO 9000, предполагает установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции, создание системы непрерывного совершенствования деятельности. Данная модель базируется на основополагающих принципах менеджмента качества, в том числе процессном подходе. В отличие от модели TQM в данной модели основным инструментарием менеджмента является документированная система менеджмента, ориентированная на качество.

Существенным моментом системы менеджмента качества является ори-

ентация организации на потребителей и связанная с этим программа выявления их желаний и потребностей. Актуальность выявления удовлетворенности потребителей образовательных услуг заключается в том, что полученные результаты позволяют не только диагностировать сам образовательный процесс, но и эффективно формировать систему менеджмента качества (СМК).

Для внедрения системы менеджмента качества необходимо, по мнению М. А. Сиротиной [12]:

- а) реформировать организационную структуру организации высшего образования (штат сотрудников, руководители процессов, модель процессов);
- б) разработать документацию СМК (руководство по качеству; регламенты, стандарты, процедуры; документация структурных подразделений);
- в) внедрить СМК (ответственность руководства; обучение персонала; мониторинг, измерение, анализ, улучшение);
- г) анализировать СМК (оценка документов СМК; внутренний и внешний аудиты);
- д) сертификация СМК.

Важно отметить, что качественным можно считать лишь то образование, в котором результатов достигают не только обучающиеся, но и преподаватели, а также другие участники образовательного процесса.

Проблема объективного контроля результатов обучающихся в образовании является актуальной. Всемерное использование систем контроля помогает поддерживать нужный образовательный уровень обучающихся, предоставляет преподавателю возможность организовать групповую и индивидуальную работу с обучаемыми, что соответствует функциям педагогического контроля: диагностической, обучающей, организующей и воспитывающей.

Процесс обучения невозможен без обратной связи, которая информирует преподавателя о результатах обучения каждого студента, о пробелах в обучении, возникающих в процессе учения, об уровне и характере усвоения им знаний, умений и навыков. Такая обратная связь устанавливается различными способами контроля (устный опрос, проверка индивидуальных домашних заданий, контрольные работы и пр.).

Результаты внедрения и функционирования СМК в масштабах организации высшего образования и в отдельных структурных подразделениях (факультетах), по мнению А. Д. Новикова, могут быть проанализированы исходя из основных принципов менеджмента качества [9]:

- принципа ориентации образования на потребителя, который реализуется на основе анализа отзывов, поступивших на выпускников; характеристик студентов-практикантов; документов, подтверждающих проведение социологических опросов обучающихся; типовых учебных программ; планов корректирующих действий на основе анализа документов;
- принципа лидерства руководства, который анализируется с точки

зрения учета личного участия руководителей структурных подразделений в СМК; умения планировать развитие структурного подразделения; качества управления ресурсами (человеческими, материальными, интеллектуальными, информационными); способности к руководству и анализу с учетом всех видов деятельности, ориентированных на улучшение;

– принципа вовлечения сотрудников, который выявляется через наличие сертификатов по СМК, на основе фактов принятия инициативы в решении проблем и ответственности за выполнение должностных инструкций СМК;

– принципа применения процессно-системного подхода, который выражается через понимание требований к образованию и соответствия этим требованиям;

– принцип постоянного повышения требований к объектам образования, который направлен на непрерывный рост эффекта работы структурных подразделений университета на достижение заранее поставленных целей и задач;

– принцип принятия решений, основанных на фактах, достоверной информации, отчетах аудиторов.

Поэтому качество высшего образования следует определить через:

1) качество подготовки выпускников университета как результата деятельности организации высшего образования;

2) качество профессиональных способностей преподавательского состава;

3) качество воспитательной работы в университете;

4) качество применяемой нормативной документации, в том числе качество основных профессиональных образовательных программ, выражающих соответствие требованиям государственной политики высшего образования Российской Федерации;

5) качество учебно-методической литературы, качество материально-технической базы высшего образования;

6) качество методик образования (учебных технологий);

7) качество содержания образования;

8) качество управления образовательной организацией.

Инструментом проверки и оценки эффективности внедряемого содержания образования является мониторинг, который на основе специальных методик дает фактическую информацию о недостатках образовательного процесса в организации высшего образования и является основой принятия эффективных управленческих решений.

Категория «мониторинг» подразумевает непрерывное наблюдение за состоянием объекта наблюдения с целью предупреждения нежелательных отклонений по ключевым параметрам. В педагогической науке мо-

нитингу образования посвятили свои исследования А. А. Кузнецова, М. В. Рыжакова, С. Е. Шишова, А. В. Баранникова, А. Н. Майорова и ряд других ученых.

В качестве объектов мониторинга данные исследователи использовали как отдельные подсистемы образования, различные процессы, уровни образования, управления, отдельные аспекты образовательной деятельности, особенности формирования знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций. Например, А. Д. Новиков перечисляет мониторинг педагогический и психологический; мониторинг качества подготовки студентов; мониторинг национальный, региональный, локальный; мониторинг учебно-материальной базы; мониторинг образовательного процесса; мониторинг качества образования.

А. Д. Новиков под системой мониторинга понимает постоянное отслеживание состояния удовлетворенности потребителей образовательных услуг, соизмерение полученных результатов с требованиями и ожиданиями, выявление тенденций их изменений с целью принятия управленческих решений. При этом понятие мониторинга рассматривается им как более широкая категория, чем контроль, поскольку мониторинг включает в себя и аналитику, и диагноз, и прогноз тенденций, и корректировку развития образовательных программ [9].

В работах ряда ученых мониторинг состоит из следующих структурных элементов: образовательная идеология; организационная структура; методы и процедуры исследования. Мониторинг – это не инструмент количественной оценки, а мощное эффективное средство, делающее управление образовательным процессом устойчивым. Наличие внутренней системы мониторинга является условием обеспечения и повышения качества образовательной деятельности, способом решения основной задачи университета – готовить профессиональные кадры для развития экономики и общества.

Объекты мониторинга – внутренние потребители (абитуриенты, студенты, выпускники, преподаватели и сотрудники университета), внешние потребители (работодатели).

Субъекты мониторинга – группа оценки качества образования, подчиняется проректору по учебной работе. Опросы потребителей проводят специалисты по оценке качества образования, уполномоченные по качеству структурных подразделений университета, методисты институтов, кураторы учебных групп, преподаватели и сами студенты. В качестве методов сбора первичных данных используются анализ действующих документов, интервью, экспертное заключение, анкетный опрос, обзор социальных сетей. Методика проведения анкетирования включает опрос каждой группы потребителей по заранее разработанным анкетам или опросным листам.

Процедура мониторинга включает следующие этапы:

- определение ожиданий и потребностей в среде потребителей;
- разработку критериев оценки, выбор показателей, составление анкет, способов их обработки;
- сбор данных;
- сопоставление ожиданий и фактической удовлетворенности потребителей;
- сравнение удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг, оказываемых университетом;
- формирование планов корректирующих и предупреждающих мероприятий для улучшения качества предоставляемой образовательной услуги.

Хорошо организованный непрерывный мониторинг за результатами, процессами и условиями образовательного процесса является эффективным инструментом высшего образования даже в своих традиционных формах. К основным недостаткам в организации мониторинга следует отнести нерегулярность, которая не дает изучения динамики происходящих изменений, а также направленность мониторинга лишь на учебные результаты. В этом случае процессы обучения, условия развития знаний, умений и навыков остаются вне поля зрения. Отсутствие системного характера не дает определить элементы содержания образовательных программ и характеристики их усвоения обучающимися.

Как отмечает С. Л. Фоменко, в значительной части применяемых методик мониторинга отсутствуют параметры диагностических функций, позволяющих вскрыть причины низких результатов учащихся, организационных и методических недоработок в работе преподавателей; не определены факторы, влияющие на успеваемость обучающихся; не содержатся программы статистической обработки результатов исследования; используются нерепрезентативные выборки объектов, а описываемые статистические данные не учитывают доверительные интервалы, что существенно снижает адекватность и достоверность выводов мониторинга [14].

Поэтому сегодня необходимо серьезное налаживание системы функционирования непрерывного мониторинга знаний, умений и навыков, которая требует решения целого ряда сложных научных и организационных вопросов.

5. Практика формирования системы менеджмента качества

Одной из наиболее актуальных проблем в области образования в современных условиях является повышение его качества. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (постановление

Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 г. № 1642) решение задач качества образования заявлено как приоритетное с сохранением лидирующих позиций Российской Федерации в международных исследованиях качества образовательных достижений учащихся.

Принята новая версия стандартов ISO серии 9000 (совр. росс. аналог, ГОСТ Р ИСО 9000-2015), регламентирующих процесс создания, сертификации и поддержания в актуальном состоянии систем менеджмента качества (СМК) на предприятии или в организации. В образовании делаются только первые шаги в области создания СМК. Процесс этот идет крайне медленно на фоне быстроразвивающегося рынка труда и образовательных услуг, усиления конкуренции между образовательными организациями различных форм собственности, возрастающих запросов потребителей и необходимости предоставления гарантии качества на образовательную продукцию.

Организации образования считаются одними из самых сложных в управлении организаций. Для них характерен высокий уровень кадрового потенциала, сложность производства основного для них вида услуг, большая социальная значимость результатов деятельности, значительный по длительности жизненный цикл продукции и услуг, исторически сложившаяся независимость и обособленность деятельности педагогического персонала образовательной организации, наличие академических свобод преподавателя в выборе методик преподавания. Можно назвать много других специфических характеристик, которые порождают проблемы при создании и сопровождении СМК в организации высшего образования.

СахГУ объявил задачу создания СМК как стратегическую. В данный момент можно утверждать, что коллективом руководителей и профессорско-преподавательским составом накоплен достаточный опыт, создано нормативное и ресурсное обеспечение, которые могут служить фундаментом для управления качеством в образовательной организации, что подтверждается сертификацией СМК на основе стандартов ISO 9001. Коллектив СахГУ сознательно не торопил события, так как осознавал, что для эффективного функционирования СМК потребуются валидные методики мониторинга для всей системы в целом, а также для всех подсистем СМК, в том числе кадровой, информационной, финансовой, материально-технической, административной.

Приобретенный опыт формирования и развития СМК вуза будет полезен другим образовательным организациям, которые только ставят перед собой задачу создания СМК или решили ее реформировать.

Ведущие функции в организации высшего образования – это образовательная, научная и воспитательная. Тогда к вспомогательным функциям следует отнести ресурсное обеспечение, кадровое, административно-управ-

ленческое, нормативно-правовое, учебно-методическое и информационное, материально-техническое, социальное и финансовое обеспечение.

Рассмотрим построение СМК в СахГУ на примере раскрытия основных процессов управления качеством.

Ориентация на потребителей. Потребители организации высшего образования: абитуриенты – выпускники общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования; студенты очной, очно-заочной и заочной форм обучения; работодатели; потребители научно-технической продукции и образовательных услуг; органы управления образованием и общественные организации; персонал организации высшего образования.

С целью учета мнений, желаний и потребностей потенциальных потребителей в СахГУ создана и имеется инфраструктура работы с потребителями.

Взаимодействие СахГУ со школами позволяет определить потенциальных абитуриентов. Университет является одним из учредителей Ассоциации школ Сахалинской области. Ассоциация – один из источников информации для оценки качества подготовки выпускников школ, формирования условий приема и принятия управленческих решений по взаимодействию школ и университета. СахГУ организует различные виды обучения, помогающие школам повышать квалификацию учителей, для школьников работает факультет довузовской подготовки (ФДП). Факультет является структурным подразделением ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», решающим задачи, направленные на планомерное формирование контингента обучающихся, осуществление профориентационной работы и обеспечение необходимого для образовательной организации высшего образования уровня общеобразовательной подготовки обучающихся. Создан факультет довузовской подготовки приказом ректора СахГУ в 1999 году. Цель создания и функционирования ФДП – расширение взаимодействия с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, государственными муниципальными учреждениями и бизнес-сообществами по профориентации учащихся и обеспечению условий непрерывного образования.

Другое направление взаимодействия с потребителями основано на установлении связей с рынком труда. С этой целью в СахГУ создан отдел практик и связи с работодателями, в функции которого входят следующие задачи:

- управление и координация работ в области исследований на рынке труда и образовательных услуг;
- проведение исследований (совместно с другими службами мониторинга) в области качества образования; сбор, обработка и анализ данных, представление их потребителям, руководству университета;

- оказание консультационных и образовательных услуг;
- установление контактов с потребителями специалистов, другими организациями высшего образования и кадровыми агентствами региона, наблюдение за карьерным ростом выпускников;
- содействие в трудоустройстве выпускников и студентов; оказание консультаций при заключении договоров целевой подготовки специалистов;
- выполнение заказов предприятий по подбору молодых специалистов.

Содействует работе с потребителями выпускников Центр профессионального образования, созданный в 2011 году, который активно расширяет преимущества СахГУ по сравнению с конкурентами и хорошо знает свои сегменты на рынке труда и дополнительных образовательных услуг региона. Создание маркетинговой службы при данном Центре сможет вывести эту работу на качественно новый уровень.

СахГУ является коллективным членом Межрегиональной ассоциации руководителей предприятий, что позволяет получать оценку качества подготовки специалистов. Ряд институтов СахГУ готовят специалистов и магистров по целевым договорам с предприятиями. Есть заказы на открытие востребованных специальностей. Ряд институтов СахГУ имеют длительные связи с учреждениями общего и среднего профессионального образования. Совместная разработка образовательных программ позволяет лучшим выпускникам СПО обучаться в университете по программам ускоренного обучения. В данный момент учет краткосрочных потребностей осуществляется на основе непосредственного взаимодействия факультетов с потребителями специалистов и поставщиками абитуриентов. Долгосрочные потребности оцениваются на основе анализа тенденций образования в России и за рубежом, учета демографической ситуации. Работает Ассоциация выпускников СахГУ.

Образовательная деятельность. В последние годы СахГУ существенно обновил свою нормативно-правовую базу. Экспертами по качеству были разработаны методические материалы и рекомендации, которые позволили сформировать комплекты регламентирующих документов на каждую образовательную программу. Проведена внутренняя и внешняя экспертиза документации.

В университете сложилась культура внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий. Такая работа, как правило, финансируется вузом, Министерством образования и науки РФ, выполняется по заказу заинтересованных организаций или является инициативой автора. Разрабатывается техническое задание и принимается решение о финансовой поддержке проекта. Часто для того, чтобы активизировать авторов, проводится конкурс. Под этот конкурс разрабатывается положение, назначается конкурсная комиссия, выделяются финансовые ресурсы, про-

водится информирование. Так был осуществлен конкурс преподавателей в области по разработке ресурсов для дистанционного образования, аналогично проходил конкурс образовательных сайтов. Развитие образовательных инноваций через конкурсы является эффективным средством, быстро дает результаты и привлекает к себе широкое число сторонников.

Для повышения системности и эффективности работы преподавателей и студентов приказом по университету введена система непрерывной текущей и промежуточной аттестации студентов. Одной из главных целей в области организации учебного процесса является сокращение обязательной аудиторной нагрузки и увеличение доли и роли самостоятельной работы студентов. Основное препятствие на данном пути – недостаточное количество и низкое качество учебно-методических материалов, отсутствие удаленных ресурсов и программ полного цикла дистанционного обучения.

Научная деятельность. Научная деятельность СахГУ направлена на приоритетное развитие фундаментальных и прикладных научных исследований, укрепление научных школ; создание и развитие научно-образовательных центров; расширение научно-производственной деятельности и создание совершенной экспериментально-производственной базы; расширение международного научного сотрудничества и участие в международных научных организациях, фондах, программах; постоянное повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского и научного персонала на основе активного использования результатов научной деятельности в учебном процессе, в подготовке кадров высшей квалификации, переподготовке специалистов, развитии новых специальностей, научных школ, направлений. Финансирование научной деятельности СахГУ осуществляется за счет бюджетных средств; средств заказчиков; собственных внебюджетных средств университета; грантов и стипендий международных научных фондов и организаций.

В последнее время приобретают значимость научные исследования в области образования и его качества. В течение последних лет университет участвовал в нескольких международных и федеральных проектах развития высшего образования.

Анализ научных школ, ведущих подготовку магистров, показывает, что во многих из них нарушена цепочка «бакалавр – магистрант – аспирант». Очевидно, право на подготовку магистрантов должны получать только кафедры, где есть научные школы и руководители, способные поддерживать эту цепочку. Серьезные недостатки имеет подготовка кадров в аспирантуре. Желаящих поступить в аспирантуру много, но опросы показывают, что 30–40 процентов молодых людей идут учиться по причинам, связанным с нежеланием служить в армии, возможностью в условиях безработицы быть занятым и иметь место проживания в общежитии.

Научно-исследовательская работа студентов в СахГУ – это комплекс мероприятий учебного, научного, методического и организационного характера, обеспечивающих обязательное сквозное обучение всех студентов навыкам научных исследований применительно к избранной специальности в рамках учебного процесса и вне его. Студенты работают в научных кружках и семинарах, хоздоговорных, госбюджетных и инновационных проектах, принимают участие в международных исследованиях, конкурсах на получение грантов, междууниверситетских предметных олимпиадах. В апреле–мае проводятся Дни науки СахГУ, в которых ежегодно принимают участие более тысячи человек. По результатам выдаются рекомендации к участию в конкурсе грантов СахГУ, в междууниверситетской студенческой конференции «Образовательный потенциал Дальнего Востока». Тезисы лучших докладов публикуются в сборнике «Дни науки СахГУ». Для признания достижений и поддержки студенческих работ по перспективным направлениям и реализации творческого потенциала студентов существует конкурсная система грантов. В рамках студенческой организации ОНИКС действует программа, направленная на продвижение высокотехнологической продукции. ОНИКС организует и проводит выставки и презентации результатов инноваций. Ежегодно с 2006 года проводится конкурс по присуждению премии «Прометей», которая присуждается студентам очной формы обучения в знак признания их личного вклада в поддержание и развитие имиджа университета по направлениям: наука, гражданское общество, культура, спорт.

Административный менеджмент. В СахГУ существует ряд структурных подразделений, реализующих функции менеджмента качества образования. Инициатором и организатором работ в области качества образования стал Научно-методический центр (НМЦ), созданный в 2001 году. Постепенное расширение спектра направлений деятельности привело к созданию в конце 2008 года отдела оценки качества образования (ОКО). Основные направления деятельности данных структур – научные и научно-методические исследования в области качества образования, разработка и апробация методик и технологий мониторинга, мониторинг и анализ результатов, информационно-образовательные, организационно-методические, консалтинговые функции, разработка и сопровождение программно-информационного обеспечения. ОКО специализируется в повышении квалификации специалистов в области качества образования. Отличительной особенностью организации учебного процесса является высокая степень обновления образовательных программ. Потребителям предлагается образовательная программа в области управления качеством, содержащая более десяти курсов.

В настоящее время профинансирован внутриуниверситетский конкурс на проведение диагностического аудита. Это этап, предвещающий разра-

ботку СМК. Планируется, что ядро рабочей группы проекта войдет в штатный состав отдела качества. Стала очевидной важность профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, владеющих теорией и методологией управления качеством и способных возглавить работы по созданию системы качества. Деятельность в области качества образования и накопленный опыт показывают, что, приступая к разработке СМК, необходимо помнить, что основой успехов является:

- лидирующая и руководящая позиция руководства организации высшего образования в процессах создания и поддержания в актуальном состоянии СМК;
- поддержание в актуальном состоянии миссии и политики организации высшего образования;
- кадровый потенциал для организации и поддержания работ в области качества, приобщение к идеям качества членов академического сообщества;
- введение в практику деятельности организации высшего образования культуры самообследования;
- тщательное планирование процессов проектирования и внедрения методов и технологий оценки качества в выделенных для мониторинга точках (отрицательный опыт запоминается надолго, отвергнутое ранее трудно возобновляется);
- обсуждение результатов на всех уровнях и доведение принятых в области качества решений до всех членов академического сообщества;
- понимание того, что главное в СМК – люди, которые ее создают, являются ее частью и одновременно потребителями.

Высшее руководство организации высшего образования стремится продемонстрировать сотрудникам организации высшего образования свою приверженность целям создания и постоянного улучшения СМК посредством акцентирования своей деятельности на важности выполнения требований потребителей, разработке миссии, видения, политики, целей в области качества, проведения анализа со стороны руководства, обеспечения необходимыми ресурсами. Процесс понимания проблемы ректоратом не был быстрым и легким. Ему способствовало участие высшего руководства в мероприятиях как федерального, так и международного уровней.

Один из принципов, которого придерживаются коллектив университета в области качества, – это непрерывное целенаправленное привитие, просвещение, приобщение к идеям всеобщего управления качеством работников СахГУ. Поэтому, формируя элементы СМК, в СахГУ постепенно развиваются идеи, правила, методики и технологии апробации и подготовки персонала к инновации и внедрению образовательных новаций. Поэтапное внедрение системы управления качеством позволяет избежать отторжения

идей качества. Широкое обсуждение программ, политики и принципов управления качеством в структурных подразделениях, на собраниях, советах, опубликование в социальных сетях, ознакомление с результатами внутреннего и внешнего аудита, привлечение к участию в научных конференциях и семинарах по проблемам качества является горизонтальным процессом, который эффективно дополняет системы вертикали управления.

Сложившиеся в университете традиции обсуждения и принятия решений по вопросам улучшения деятельности вовлекают в данный процесс большинство научно-педагогических работников, создают благоприятную среду для появления образовательных новаций и внедрения новых технологий обучения. Система открытой политики, стратегии устойчивого развития, согласованность целей и задач организации высшего образования определяются следующей цепочкой функциональных звеньев: выработка образовательной политики СахГУ – разработка политики структурного подразделения – обсуждение в структурных подразделениях.

С целью расширения и углубления внедрения СМК в настоящее время создаются экспертные и инициативные группы, комиссии, коллективы участников, практикуется проведение научно-практических конкурсов. Результаты конкурсов освещаются на ученом и научно-методическом советах, публикуются в периодической печати, рассылаются в виде информационных писем, выставляются на сайтах СахГУ и российских образовательных порталах. Материалы ежегодного доклада «Качество образования в СахГУ», выводы экспертных комиссий и предложения работодателей являются основанием для осмысления результатов, корректировки политики, стратегии, целей и задач. Для решения задач оперативного и стратегического управления ректорату необходима достоверная информация в реальном масштабе времени. В настоящее время разрабатывается автоматизированная электронная информационная система (АЭИС). АЭИС позволит управлять основными административными и финансовыми потоками, накапливать, хранить и обрабатывать информацию о качестве деятельности преподавателя.

СахГУ имеет развитую систему распространения результатов, в том числе повышение квалификации преподавателей; проведение конференций по качеству образования; участие преподавателей университета в научно-методических семинарах; участие в междууниверситетском сборнике «Проблемы высшего образования» и публикация ежегодного доклада ректора «Качество образования в СахГУ».

Работа с персоналом. Разрабатывая кадровую политику, руководство университета исходит из положения, что основной ресурс организации высшего образования – это его персонал и, прежде всего, профессорско-преподавательский состав. Выбор и осуществление кадровой политики,

которая может дать весомый эффект, – это насущная задача любого вуза в современных условиях. В СахГУ постепенно складывается система заключения трудовых отношений с персоналом на основе эффективного контракта, принципами которого являются следующие:

- отказ от трудовых отношений с лицами, претендующими на преподавательские должности лиц без ученых степеней и званий;
- разрыв контрактов с научно-педагогическими работниками, не осуществляющими научную работу и не имеющими в течение длительного времени весомых научных результатов;
- прекращение контрактов с преподавателями, имеющими низкий балл по студенческой анкете и не повышающими квалификацию в области преподавания;
- содействие в работе преподавателям, планирующим проведение диссертационных исследований;
- повышение мотивации сотрудников к качественному труду, вовлечение работников в процессы постоянного повышения качества деятельности;
- развитие профессиональных функций работников за счет расширения коллективного участия в команде профессионалов, ответственных за реализацию конкретного процесса;
- расширение возможностей творческого труда каждого работника;
- обеспечение гарантии повышения квалификации как обязательного условия заинтересованности работника.

В СахГУ совершенствуются приемы работы с преподавателями. К числу таких приемов можно отнести внутриуниверситетские конкурсы и гранты; индивидуальную работу с преподавателями; проведение заказных открытых занятий с последующим обсуждением. Решается вопрос о доплате преподавателям за качество педагогического труда. В университете сложилась и функционирует система финансовой поддержки из средств университета и институтов инициативных и заказных работ, выполняемых отдельными преподавателями и научно-педагогическими коллективами. Разработано и действует Положение об издании учебников и учебных пособий в серии «Учебники СахГУ», предусматривающее финансовую поддержку авторов.

Система поощрения академического персонала основывается на финансировании инновационных проектов. Продолжается практика финансирования разработки учебно-методического обеспечения дистанционного образования посредством выделения грантов на основе конкурса. За это время профинансировано около 40 проектов. Дважды проводился конкурс web-сайтов образовательных подразделений. Университетом выделяются средства на реализацию проектов в области управления качеством образования. В настоящее время финансируется проект «Проведе-

ние аудита СМК на соответствие требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2015».

В СахГУ существует система поддержки и развития способностей преподавателей, вовлечения их в научно-исследовательские и научно-методические работы. В связи с расширяющимися международными связями университет оплачивает обучение перспективных преподавателей иностранному языку. Повышение квалификации преподавателей осуществляется в соответствии с Положением о повышении квалификации, потребностями преподавателей и тенденциями развития образования. Образовательные программы и циклы обновляются, разрабатываются новые курсы. За последние три года повысили квалификацию около 95 процентов преподавателей. В настоящее время внедрен дистанционный курс для преподавателей «Разработка учебно-методических материалов для дистанционного образования», разработаны программы профессиональной переподготовки в области качества для специалистов разного профиля и уровня.

Одной из основных задач университета является создание в университете эффективной системы подготовки кадров высшей квалификации, обеспечивающей высокое качество педагогической деятельности и научных исследований. По показателю числа защит кандидатских диссертаций (10–15 процентов от числа выпуска аспирантов) положение остается сложным. Большинство аспирантов в СахГУ обучается по гуманитарным наукам, исследования связаны с проведением социального эксперимента, в то время как технические эксперименты требуют сложного оборудования, комплекса инструментов и расходных материалов. Уровневая система подготовки специалистов дает возможность начать работу над кандидатской диссертацией в магистратуре. Поэтому при поступлении в аспирантуру предпочтение отдается магистрам. Введен порядок сдачи кандидатских экзаменов по иностранному языку и философии в магистратуре. Тем не менее всего 30 % магистров поступает в аспирантуру.

Важной задачей университета является создание социально-культурной и оздоровительной среды для персонала. СахГУ имеет развитую социальную инфраструктуру, которая представлена общежитиями, спортивно-оздоровительным центром, столовыми, кафе, научно-образовательными базами «Седых» и «Таранай», заключены договоры с поликлиникой, детскими дошкольными учреждениями, спортивно-оздоровительными лагерями и базой отдыха. Творческие студии и клубы, научная библиотека помогают формировать культурную среду университета.

Среди направлений учебно-воспитательного процесса вуза организация социально-воспитательной работы является важным звеном в формировании социально-личностных компетенций студентов и выпускников. Студенческая среда отличается наибольшей активностью жизненной позиции, повышенным вниманием ко всем областям жизни. В связи с этим

формирование положительной мотивации в деятельности молодежи играет первостепенную роль в подготовке специалиста, в воспитании личности, гражданина.

Сахалинский государственный университет является самой крупной образовательной организацией высшего образования Сахалинской области и по праву считается молодежным центром региона. К нему приковано внимание не только учащейся молодежи, но и всех сахалинцев, что диктует повышенные требования к имиджу университета, частью которого является активность обучающихся в общественной, творческой, спортивной жизни университета, города, области.

Сегодня в СахГУ имеется существенный потенциал форм, средств, методов организации социально-воспитательной деятельности, направленный на развитие личностных компетенций в подготовке будущего специалиста.

Основной целью социально-воспитательной работы является создание оптимальной социокультурной среды университета, направленной на социализацию и самореализацию студенческой молодежи, проявляющихся в социально-личностной зрелости студента.

Приоритетными направлениями социально-воспитательной деятельности университета являются: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, культурно-творческое и спортивно-оздоровительное.

В рамках данных направлений ведется работа по:

- 1) содействию в обеспечении трудоустройства и вторичной занятости обучающейся молодежи;
- 2) содействию благоприятных условий для получения образования студентами из числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, студентов-инвалидов и относящихся к лицам с ОВЗ;
- 3) содействию в трудоустройстве выпускникам университета из числа инвалидов и лиц с ОВЗ;
- 4) содействию предпринимательской деятельности молодежи;
- 5) поддержке студенческих семей;
- 6) предоставлению ряда социальных услуг;
- 7) поддержке талантливой молодежи;
- 8) формированию условий для развития творческой и научной деятельности обучающихся;
- 9) формированию условий, способствующих физическому развитию молодежи и положительному отношению к здоровому образу жизни;
- 10) формированию условий для духовного развития обучающихся;
- 11) поддержке деятельности студенческих объединений;
- 12) содействию международным молодежным обменам;
- 13) созданию условий в университете для формирования целостной

личности студента, способной к саморазвитию и эффективному осуществлению жизнедеятельности в меняющихся политических, экономических, социальных условиях.

К задачам, решаемым в процессе реализации основных направлений социально-воспитательной работы, относятся следующие:

- обеспечение методологических, теоретических и методических основ качественного совершенствования организации социально-воспитательной работы;
- организация социальной поддержки субъектов образовательного пространства, нуждающихся в социальной помощи;
- совершенствование системы поддержки действующих студенческих объединений, способствование созданию новых с целью вовлечения во внеучебную деятельность большего числа обучающихся;
- активизация студенческого самоуправления в образовательной, научной, инновационной и воспитательной деятельности вуза;
- конкретизация целевой направленности воспитания студенческой молодежи в вузе;
- сопровождение одаренной и талантливой молодежи в социокультурной среде вуза;
- обеспечение профилактики асоциальных явлений в студенческой среде вуза.

Главная цель, которая стоит перед университетом в организации социально-воспитательной работы, – формирование у студентов социально значимых и профессионально важных качеств, воспитание высоко нравственной, духовно развитой и физически здоровой личности, способной к профессиональной деятельности и моральной ответственности за принимаемые решения. Будущий специалист, выпускник вуза, должен обладать следующим набором общекультурных компетенций:

- способностью занимать активную гражданскую позицию;
- стремиться к личностному и профессиональному саморазвитию;
- соблюдать здоровый образ жизни;
- способностью развивать свой общекультурный уровень;
- владеть культурой поведения, способностью работать в коллективе;
- владеть основами правовых знаний;
- знать свои права и обязанности как гражданина страны, уметь пользоваться основными правовыми документами в своей деятельности;
- способностью самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения;
- обладать навыками публичных социальных коммуникаций;
- знать базовые ценности мировой культуры и опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии;

- владеть культурой мышления, способностью к восприятию, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- уметь критически оценивать личные достоинства и недостатки;
- осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, быть готовым к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

В университете создана система социально-воспитательной работы, основой которой является кафедра. Координационную работу по реализации социально-воспитательного процесса осуществляет департамент молодежной политики.

Учебно-методическое и информационное обеспечение. Информационные ресурсы университета создаются, формируются и поддерживаются научной библиотекой, издательско-полиграфическим отделом, учебно-методическим советом (УМС), центром электронного и дистанционного обучения и медиацентра «SOVA24».

- Комплектование фонда научной библиотеки осуществляется по заявкам кафедр в соответствии с основными направлениями учебной и научной работы университета, в том числе за счет доступа к электронно-библиотечным системам и другим видам электронных ресурсов, сформированных на основе прямых договоров с правообладателями.

- Результаты учебно-методической деятельности педагогических работников СахГУ регулярно публикуются в учебно-методических изданиях. Для оказания помощи преподавателям в проектировании учебного процесса и учебно-методического обеспечения по курсу в режиме обучения и консалтинга работают эксперты и преподаватели курсов повышения квалификации, участники УМС. В настоящее время СахГУ имеет хорошую компьютерную базу, выход в Интернет. В локальной сети организации высшего образования – учебный и студенческий городок, проложен оптоволоконный канал для улучшения технических параметров связи. Организационные и технические работы по совершенствованию сети СахГУ продолжают.

Мониторинг (измерение, анализ и улучшение). СахГУ имеет богатый и признанный опыт в области мониторинга качества образования. Приказом по университету введена процедура анкетирования студентов тех преподавателей, которым предстоит переизбрание на должность. Работа проводится экспертами по качеству на основе разработанной методики. Результаты обрабатываются с помощью компьютерной программы,

формируются содержательные выводы, проводится беседа с преподавателями. В сжатой форме выводы представляются декану и заведующему кафедрой. Здесь важно грамотное использование информации. Если у преподавателя есть проблемы, ему предлагается помощь в виде повышения квалификации или консультации эксперта по качеству. Повторное анкетирование проводится, как правило, через год. В университете проводится рейтинг институтов, направлений подготовки и специальностей, разработана методика научной аттестации кафедр по показателям, входящим в показатели качества работы организации высшего образования.

С 1999 года было принято решение о подготовке ежегодного доклада по качеству образования в СахГУ. Материалы доклада готовили участники УМС, кафедры теории и методики обучения и воспитания, эксперты по качеству образования. Первый доклад рекомендован научно-техническим советом СахГУ в форме ежегодного доклада университета по качеству образования. Эффективность различных форм подготовки и переподготовки преподавателей оценивается по показателю «Удовлетворенность потребителя». Разработаны различные варианты анкет. Разрабатываемая информационная персонализированная система «Преподаватель» позволит накапливать информацию о профессиональном продвижении преподавателей. В СахГУ внедрена система непрерывной аттестации студентов, позволяющая формировать текущий и итоговый рейтинг. Разрабатываются методика мониторинга качества подготовки специалистов и система информационной поддержки, которые позволят установить связь с потребителями специалистов через кадровый центр. В практическом мониторинге активно используется SWOT-анализ. Данный метод исследования мнения членов академического сообщества по различным жизненно важным для университета вопросам позволяет в открытой форме (с выделением сильных и слабых сторон, возможностей и препятствий, стоящих на пути их реализации) выявить мнение.

Наиболее активно этот метод используется при опросах студентов, администрации, преподавателей. Обработанные результаты SWOT-анализа представлены в докладе «Качество образования в СахГУ», в отчетах по самообследованию университета, в аналитических статьях, информационных письмах. Опыт проведения внешней экспертизы зарубежными экспертами подтвердил эффективность данной методики. По инициативе ректората в университет для проведения внешней экспертизы приглашались эксперты проектов EDRUS/TACIS и Зальцбургского семинара. В 2009–2016 годах СахГУ принимал участие в конкурсах Министерства образования и науки РФ «Внутриуниверситетские системы обеспечения качества подготовки специалистов» и стал дипломантом. Модель конкурса позволила посмотреть на работы по созданию СМК с точки зре-

ния системного подхода. Были обнаружены пробелы в исследованиях и практических работах по проблеме.

Финансовое обеспечение. Новая финансовая политика в университете складывается, постоянно совершенствуется на протяжении более чем десяти лет. В настоящее время подготовлен к изданию новый комплект нормативных документов, регламентирующих финансовую деятельность СахГУ. Основным принципом, на который ориентирует ректорат, – финансовая самостоятельность структурных подразделений в сочетании с установлением строгого соответствия меры делегированных полномочий и меры персональной ответственности.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет» (СахГУ) одним из первых на Дальнем Востоке прошел международную сертификацию деятельности на соответствие системы менеджмента (СМК) требованиям международного стандарта ISO 9001:2011, в том числе:

- 1) довузовская подготовка школьников и абитуриентов;
- 2) среднее профессиональное образование;
- 3) высшее образование по всем формам обучения (очная, заочная, очно-заочная и экстернат);
- 4) дополнительное образование детей и взрослых;
- 5) дополнительное профессиональное образование;
- 6) послевузовское образование (аспирантура);
- 7) научно-исследовательская деятельность;
- 8) образовательный консалтинг;
- 9) издание научных трудов.

Побудительными причинами, которые стимулировали разработку внедрения СМК, послужили, с одной стороны, обострение конкурентной борьбы среди университетов на рынке образовательных услуг как в отношении стоимости обучения, так и в области его форм, специальностей программ, с другой – необходимость быстрой реакции на меняющиеся потребности рынка труда и адаптации к ним. В сложившейся ситуации одним из ключевых факторов успеха является ориентация на потребителя, заинтересованного в получении качественного образования, поскольку оно выступает определенным гарантом профессиональной востребованности молодого специалиста по окончании организации высшего образования.

Разработка СМК началась в университете весной 2003 года. На начальном этапе была создана необходимая инфраструктура для внедрения СМК: издан приказ о начале работ по внедрению СМК, назначен представитель руководства в группу по разработке СМК, создано подразделение, ответственное за поддержку СМК (отдел стандартов качества в

образовании), проведено обучение сотрудников этого подразделения на специализированных курсах.

Руководством СахГУ было принято решение внедрить систему управления качеством на все направления деятельности: от довузовской подготовки до дополнительного профессионального образования.

На этапе анализа деятельности организации высшего образования были определены основные и вспомогательные процессы, а также степень соответствия процессов, протекающих в СахГУ, требованиям стандарта ГОСТ ISO 9001:2011. По результатам анализа степени готовности организации высшего образования был подготовлен план внедрения СМК. В СахГУ удалось избежать формального подхода к анализу деятельности организации, который мог привести к срыву сроков плана внедрения системы.

С целью описания и стандартизации образовательной и вспомогательной деятельности в СахГУ были разработаны внутренние нормативные документы. Для разработки документации были сформированы рабочие группы, в состав которых вошли сотрудники, непосредственно занятые в выполнении регламентируемых видов деятельности. Возглавили рабочие группы руководители подразделений или их заместители, что обеспечило необходимый уровень компетенции и полномочий.

Руководство университета и руководители рабочих групп прошли обучение по вопросам применения стандартов серии ISO 9000 в образовательном учреждении и процессного подхода. Обучение проводили как сотрудники отдела стандартов качества образования, так и привлеченные со стороны специалисты. В дальнейшем руководители рабочих групп начали называться в своих подразделениях менеджерами по качеству, став незаменимыми помощниками отдела стандартов качества в образовании и внутренними аудиторами СМК.

В качестве цели при стандартизации деятельности была принята модель «as is» («как есть»), что позволило избежать расхождений в документации и реальности, то есть формального подхода к созданию СМК. Многие уже существовавшие нормативные документы были включены в создаваемую систему.

Сегодняшняя нормативная база СахГУ представляет собой пирамиду, на вершине которой находится главный стратегический документ, определяющий магистральное направление развития университета, – «Политика в области качества».

Второй ступенью является документ «Руководство по качеству». Следует отметить, что специалисты СахГУ предпочли выделить также дополнительные руководства по качеству по каждому направлению образовательной деятельности в отдельные документы (руководства по каче-

ству продукта), что в значительной степени обеспечило четкость и более удобную управляемость СМК в целом.

Следующая ступень пирамиды – стандарты предприятия, схемы процессов. Эта категория внутренних нормативных документов ориентирована на регламентацию крупных процессов. На начальном этапе для их описания были приняты широко распространенная методология функционального моделирования (англ. *“function modeling”*) и графическая нотация, предназначенная для формализации и описания бизнес-процессов (IDEF0). Отличительной особенностью IDEF0 является ее акцент на соподчиненность объектов, но в данный момент осуществляется плавный переход в сторону использования более понятной блок-схемы (flowchart) нотации и методологии EPC (event-driven process chain – событийно-управляемая процессная цепочка), реализованной в программном комплексе ARIS компании IDS Scheer AG.

Специалисты считают, что более глубокой детализации позволяют достичь положения об отдельных направлениях деятельности и рабочие инструкции. Эти документы ориентированы на конкретных исполнителей, поскольку указывают, как и что им необходимо делать. Поэтому для каждого подразделения было разработано положение о подразделении, четко регламентирующее, кому оно подчиняется, какие функции выполняет, как взаимодействует с другими подразделениями. В свою очередь, практически для каждого сотрудника университета была написана должностная инструкция, подробно описывающая его задачи, обязанности, права и требования к квалификации. Нижняя часть пирамиды – стандартизированные формы для записей.

Практика показала, что основные документы («Политика в области качества», «Руководство по качеству») могут составлять приблизительно пять процентов общего объема нормативной документации; регламентирующие документы процессов (стандарты, инструкции) – 50 %; организационные (положения о структурных подразделениях, должностные инструкции) – 35 %; формы записей по качеству – 10 %.

Стоит отметить, что для эффективного функционирования СМК важно не само наличие документов, а наличие прозрачности и единого понимания всеми процессов и регламентов университета. К тому же документы предназначены для того, чтобы по ним работать, то есть они должны не лежать мертвым грузом, а актуализироваться в соответствии с новыми целями и потребностями.

Платформой для распространения нормативных документов в СахГУ стала корпоративная система MS Exchange/Outlook, эффективно интегрирующаяся с программным пакетом Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint и др.), который установлен у конечных пользователей. Благодаря упорядочива-

нию размещения документов и доступу к ним с любого рабочего места, сотрудникам не требуется затрачивать излишние усилия на поиск необходимой информации. Электронный формат не отменил «твердые копии» – все документы имеют подписанный и утвержденный бумажный оригинал, каждый сотрудник может получить заверенную бумажную копию.

Ход внедрения СМК руководство университета четко отслеживало на еженедельных заседаниях ректората. В качестве основного инструмента контроля за ходом внедрения использовались внутренние аудиты.

Для их проведения были привлечены не только сотрудники отдела качества, но и прошедшие обучение сотрудники СахГУ. Это позволило обеспечить широкую вовлеченность сотрудников и сократило сроки внедрения системы.

Опыт университета показал, что команда из 20–25 аудиторов может проверить организацию, численность которой составляет до 1000 человек, за две недели, так что информацию о текущей ситуации можно получить достаточно быстро.

В процессе внедрения СМК специалистами было отмечено, что до 80 % усилий организации и команды по внедрению тратят на мотивацию персонала. Убедить сотрудников работать по-новому – нелегкая задача, однако, восприняв предлагаемые идеи, они становятся вашими союзниками и помощниками.

В мае 2010 года руководство университета пришло к выводу о готовности СМК университета к проведению сертификации системы менеджмента качества, а в 2014 году – уже к международной сертификации. Критерием в выборе сертифицирующей организации послужило то, что российские сертификаты соответствия СМК не признаются за иностранными компаниями и организациями. Учитывая значительное число международных организаций, с которыми у СахГУ налажены партнерские отношения, для сертификации была выбрана компания «Международная сеть сертификации» (IQNet), аккредитованная во многих системах добровольной сертификации. При подготовке к сертификации была учтена типовая модель СМК (ЛЭТИ), сочетающая требования международной организации по стандартизации (ISO) и Европейской ассоциации по гарантии качества высшего образования European Network for Quality Assurance (ENQA). В СахГУ были проведены два внешних аудита: предварительный и сертификационный. В августе 2014 года СахГУ был выдан сертификат соответствия СМК требованиям уже международного стандарта ISO 9001:2008 (действующая редакция ISO 9001-2015. Системы менеджмента качества. Требования).

Получение сертификата было не самоцелью, а очередным рубежом, свидетельством того, что университет находится на правильном пути.

Основная задача созданной СМК – предоставление качественных услуг внешним и внутренним потребителям. К внешним потребителям услуг организации высшего образования относятся студенты, родители, работодатели, государство и общество в целом, к внутренним – персонал университета. Требования внешних потребителей СахГУ закреплены в таких ключевых регламентирующих документах, как Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», приказы и нормативные документы Министерства образования и науки Российской Федерации, государственные образовательные стандарты по специальностям, «Политика в области качества СахГУ», положения об организации и мониторинге учебного процесса. К примеру, положение об организации учебного процесса регламентирует деятельность по планированию образовательного процесса, обучению, текущей аттестации студентов. В положении о мониторинге учебного процесса сформулированы требования к контролю преподавательской деятельности в учебном процессе, анализу данных о посещении студентами занятий и т. д.

Внедрение и сертификация СМК может быть отправной точкой в совершенствовании деятельности организации высшего образования. Руководство университета не намерено останавливаться на достигнутых результатах и ставит новые цели.

Университет принимал участие в конкурсе 2015 года на соискание премии Правительства РФ в области качества и стал его дипломантом. Для коллектива университета это важная ступень в развитии менеджмента и повышении качества образовательных услуг, серьезный стимул для дальнейшей интенсивной работы в выбранном направлении.

Далее в СахГУ запланировано комплексное внедрение модели EFQM (модель совершенства Европейского фонда управления качеством) и участие в конкурсе EFQM на уровне «Признанное совершенство (R4E)». В настоящее время идет внедрение сбалансированной системы показателей (Balanced Scorecard), системы проектного менеджмента (project management), осуществляется переход на корпоративную систему управления знаниями MS Sharepoint Portal, внедрение автоматизированной системы электронного документооборота.

Персонал СахГУ регулярно участвует в различных международных и общероссийских мероприятиях, посвященных управлению качеством образования. СахГУ является ассоциированным участником научных проектов и программ развития систем обеспечения качества в высшем образовании – европейский ракурс (на материалах европейских форумов по обеспечению качества высшего образования 2013–2016 гг.).

Важнейшим показателем оказания образовательных услуг является внедрение в учебный процесс информационных технологий. Внедрение

систем электронного образования и дистанционных технологий обучения преподавания позволяет актуализировать компетенции каждого студента. В СахГУ организована деятельность с использованием своих компьютерных образовательных стандартов электронного обучения, используется открытое компьютерное образовательное пространство, организовано участие в международных организациях, разрабатывающих подобные стандарты, например, IMS Global Learning Consortium.

Университет демонстрирует свой приобретенный опыт, оказывает помощь в совершенствовании управления другим организациям высшего образования, оказывает практическую помощь организациям среднего и высшего образования Сахалинской области, которые решили внедрить СМК. На базе СахГУ проводятся обучающие семинары для всех заинтересованных лиц. Университет также организует круглые столы и конференции в данном направлении.

Большинство вузов России осуществляют работы по внедрению систем менеджмента качества, соответствующих требованиям международных стандартов серии ISO 9000. Не является исключением и СахГУ. В настоящее время разработка документации СМК ведется на всех уровнях. СахГУ является первым образовательным учреждением Сахалинской области, которое успешно осуществило внешний аудит и сертификацию системы менеджмента качества на соответствие требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Процесс сертификации проводился торгово-промышленной палатой Сахалинской области.

Сертификация системы менеджмента качества привела к появлению некоторых возможностей, в том числе участие в курсовой подготовке персонала иностранных компаний, заключение перспективных договоров с зарубежными вузами, выиграно несколько научно-производственных тендеров, грантовых проектов, исследовательских конкурсов. Сертификат СМК сам по себе является свидетельством качества управленческих решений в восприятии потенциальных потребителей, что дает возможность улучшить место СахГУ на рынке образовательных услуг, научной продукции и профессионального образования.

Осуществляет работу по внедрению СМК в СахГУ отдел мониторинга, лицензирования и государственной аккредитации. Основными задачами отдела в сфере управления качеством являются:

- разработка программ внедрения механизмов и инструментов улучшения качества в университете;
- координация планирования деятельности СМК всеми подразделениями университета;
- информационное сопровождение образовательной, научной и управленческой деятельности университета;

- расширение деятельности совета по качеству;
- подготовка проектов нормативных документов в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО 9001-2015;
- организация исследования удовлетворенности потребителей СахГУ качеством образования и выявление их потребностей;
- организация и проведение внутренней оценки деятельности преподавателей и сотрудников университета;
- совершенствование системы мониторинга качества обучения студентов;
- организация обучения персонала университета в вопросах управления качеством образования;
- организация и проведение внутренних аудитов СМК университета;
- взаимодействие с органами сертификации СМК университета;
- анализ внешней информационной среды университета, в том числе социальных сетей, форумов и новостных лент;
- подготовка информационно-аналитических материалов по поручению ректора и проректоров;
- организация работы с партнерами по вопросам управления качеством.

На протяжении нескольких лет в СахГУ действует коллегиальный орган управления – совет по качеству. Совет по качеству создан на основании приказа ректора университета в соответствии с решением Ученого совета СахГУ. Совет по качеству собирается на свои заседания один раз в месяц в течение учебного года. В его состав вошли представители всех структурных подразделений СахГУ. Возглавляет совет по качеству первый проректор.

Задачи совета по качеству:

- 1) выработка стратегии улучшения качества;
- 2) разработка процедур улучшения качества;
- 3) создание учебных программ;
- 4) анализ результатов улучшения качества;
- 5) оказание помощи структурным подразделениям;
- 6) внедрение процесса во все подразделения.

Деятельность совета по качеству осуществляется на основании Положения о совете по качеству, миссии университета, декларации в области качества. В своей деятельности совет подотчетен ректору университета.

Правила совета по качеству:

- а) качество – это субъективное понятие;
- б) качество – это превышение требований потребителей;
- в) цель управления качеством – это устранение ошибок деятельности;

г) управление качеством – это процесс пошагового решения отдельных проблем;

д) основной принцип управления качеством – это устранение проблем, а не решение их последствий;

е) назначение ответственных лиц;

ж) определение критериев оценки качества.

Политика университета в области качества представлена в соответствующей декларации, которая была разработана при участии автора и одобрена Ученым советом СахГУ в 2014 году.

Декларация ФГБОУ ВО «СахГУ» о политике в области качества

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет» (университет, или СахГУ) – единственный полнопрофильный государственный вуз Сахалинской области, являющийся правопреемником нескольких ранее действовавших образовательных учреждений. Университет является ведущим высшим учебным заведением в Сахалинской области, центром образования, науки, инноваций и культуры, обеспечивающим функционирование и развитие экономики, энергетики, экологии, рационального природопользования, а также основных видов жизнеобеспечения.

Миссия университета в области качества заключается в активном влиянии на социально-экономическое развитие региона путем повышения качества своей деятельности и решения главной задачи – подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих профессионализмом, культурой, социальной активностью, качествами гражданина-патриота, и закрепления их в регионе; проведения научных исследований для обеспечения динамичного и устойчивого развития экономики и социальной сферы Сахалинской области Российской Федерации.

Система менеджмента качества СахГУ применяет в организации учебного процесса современные методы, формы и средства обучения, использует в научно-исследовательской деятельности глубокое понимание законов природы и общественной жизни, опирается на профессионализм профессорско-преподавательского состава в сочетании с энергией и целеустремленностью молодых ученых, формирует особую атмосферу духовности и интеллекта нашего университета.

Развитие системы менеджмента качества в университете должно и в дальнейшем быть направлено на создание условий, в которых каждый выпускник университета уверен в собственной конкурентоспособности и востребованности своих профессиональных компетенций современной экономикой и обществом.

Для достижения обозначенной цели в университете дальнейшее развитие системы менеджмента качества должно соответствовать требова-

ниям международных стандартов качества и принципам Всеобщего менеджмента качества (TQM):

- ориентация на потребителя в лице работодателей и обучающихся;
- лидерство руководителей;
- вовлечение в процессы управления качеством преподавателей, сотрудников и студентов;
- осуществление процессного подхода к управлению качеством;
- опора в принятии управленческих решений на системный подход;
- постоянное повышение требований ко всем процессам деятельности университета;
- принятие решений, основанных на фактах;
- взаимовыгодные отношения с внешними заинтересованными сторонами.

Руководитель университета принимает на себя обязательства по реализации политики в области качества и постоянному улучшению результативности и эффективности системы менеджмента качества в Сахалинском государственном университете.

Стратегические цели СахГУ в области качества установлены с учетом интеграционных процессов, действующих в отечественном и мировом образовательных пространствах в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2015–2020 годы.

Основываясь на национальных интересах российской экономики, учитывая социальный запрос российского общества, анализируя результаты деятельности СахГУ за последние пять лет, установлены следующие цели в области качества:

- 1) создание университета опережающего развития, где применяются лишь эффективные методы, формы и средства образовательной, научной и инновационной деятельности;
- 2) формирование эффективной системы управления качеством на основе создания системы внутреннего мониторинга; привлечение к мониторингу качества работодателей и представителей обучающихся; активное участие в национальных конкурсах по оценке систем менеджмента качества;
- 3) формирование и развитие системы подготовки специалистов для современной экономики на основе реализации компетентностного подхода; подготовка кадров, владеющих стратегиями самостоятельного поиска и навыками работы в команде, обладающих чувством социальной ответственности;
- 4) разработка практико-ориентированных образовательных программ инженерного, социального, психолого-педагогического профилей в рамках реализации приоритетного проекта стратегического развития Российской Федерации «Вузы как центры пространства создания инноваций»;

5) формирование проектно-ориентированных программ магистратуры и аспирантуры по технологическому предпринимательству совместно с предприятиями реального сектора экономики;

6) увеличение объемов научно-консалтинговых услуг;

7) совершенствование научной деятельности в направлении создания конкурентоспособных проектов инновационного развития Сахалинской области;

8) непрерывное сотрудничество с представителями реальной экономики с целью практического внедрения научных разработок сотрудников университета;

9) развитие воспитательной среды в университете, построенной на институте студенческого самоуправления и комплексе молодежных культурно-образовательных проектов;

10) реализация программы студенческого культурно-исторического обмена по привлечению молодежи на Сахалин «Открой свою Россию!»;

11) развитие инфраструктуры университета через усиление материально-технической базы и информационного обеспечения процесса обучения;

12) развитие новых форм преподавательской деятельности (дистанционное консультирование, работа с обучающимися с помощью инструментов WEB-2); разработка мультимедийных учебных комплексов для формирования электронной образовательной среды вуза; расширение дистанционной образовательной сети.

Достижение этих целей даст университету возможность выйти на мировой уровень качества образования.

Успешное функционирование современного университета невозможно без создания эффективной системы менеджмента качества, которая имеет своей целью повысить показатели учебно-воспитательной, методической, научной и хозяйственной деятельности. Продемонстрировать приверженность руководства университета принципам, требованиям высокого качества образования позволяет внедрение и функционирование СМК. Но формальное, нетворческое внедрение СМК не может гарантировать обязательного улучшения результатов деятельности. В отличие от производственных предприятий или коммерческих организаций разработка и внедрение СМК в организациях образования отличаются серьезной неустойчивостью и длительным периодом достижения положительных результатов.

Повышение качества образования является необходимым условием формирования общего мирового образовательного пространства, направляя его на созидание высокого научного уровня образования, внедрение в образовании передовых научных достижений, создание инновационных эффективных педагогических технологий и методик обучения.

Решить проблемы качества образования не возможно. В каждом периоде своего развития образования, которое определяется особенностями социально-экономического развития государства, появляются новые представления о качестве образования, новые требования, новые общественные потребности, изменяются критерии и показатели качества, появляются новые средства оценивания качества, что приведет к появлению необходимости исследования и решения новых проблем.

Качество образования находится в постоянном движении. То, что было хорошо вчера, сегодня это так себе, а завтра будет плохо. Поэтому очень важно создать систему оценивания и прогнозирования изменений представлений о качестве, исследовать причины и характер этого изменения. Система управления качеством может использовать уже известные методики прогнозирования, а также создавать новые базирующиеся на предвидении изменения целей образования, учитывающие повышение общественных требований к образованию.

Библиографический список

1. Алексеенко, В. А. Социально-философский смысл категории «система управления качеством образовательной деятельности университета» / В. А. Алексеенко // *Власть*. – 2014. – № 8. – С. 53–56.
2. Артемьева, М. Н. Все о качестве / М. Н. Артемьева // *Важные вопросы в СМК*. – 2007. – № 1 (46). – С. 12–17.
3. Басовский, Л. Е. Управление качеством : учебник / Л. Е. Басовский, В. Б. Протасьев. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 212 с.
4. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов // *Педагогика*. – 2013. – № 1. – С. 22–31.
5. Горбашко, Е. А. Управление качеством : учеб. пособие / Е. А. Горбашко. – СПб. : Питер, 2008. – 384.
6. Грушанская, Е. А. Система оценки качества образования – региональный подход / Е. А. Грушанская // *Народное образование*. – 2012. – № 8. – С. 80–84.
7. Гулевская, А. Ф. Современные средства региональной системы оценивания качества образования : учеб. пособие / под общ. ред. В. П. Максимова / А. Ф. Гулевская, В. П. Максимов, Н. А. Самсикова [и др.]. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2011. – 341 с.
8. Колесова, Е. Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. – М. : изд. центр «Академия», 2008. – 336 с.
9. Новиков, А. М. Качество образования: система внутренних и внешних оценок / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // *Народное образование*. – 2007. – № 4. – С. 147–153.

10. Панькова, Л. С. Внутрицикловая интеграция дисциплин как основа повышения качества подготовки специалистов в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. С. Панькова. – Комсомольск-на-Амуре, 2013. – 289 с.

11. Семенова, И. С. Региональное управление образованием: тенденции и направления развития / И. С. Семенова // *Социально-гуманитарные знания*. – 2009. – № 1. – С. 239–245.

12. Сиротина, М. А. Управление формированием имиджа организации высшего образования и продажами образовательных услуг / М. А. Сиротина // *Менеджмент в России и за рубежом*. – 2009. – № 5. – С. 116–122.

13. Федоров, В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. А. Федоров, Е. Д. Колесова. – М. : изд. центр «Академия», 2008. – 208 с.

14. Фоменко, С. Л. Мониторинг как способ управления качеством образования / С. Л. Фоменко // *Народное образование*. – 2010. – № 4. – С. 110–120.

15. Харин, В. Ф. Формирование системы менеджмента качества организации высшего образования. Сертификация. Журнал. – 2008. – № 1. – Режим доступа : [//www.mesi.ru](http://www.mesi.ru) (дата обращения: 20.04.2018).

Фалей Марина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания,
Сахалинский государственный университет

ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ В МЕНЕДЖМЕНТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Деловое общение является основой организации любой профессиональной деятельности менеджера в сфере образования. Установление и развитие отношений сотрудничества и партнерства между коллегами, руководителем и сотрудниками во многом определяются знаниями основ организации делового общения, а именно: особенностей делового общения, форм и средств организации делового общения, стилей и моделей руководства.

Основные характеристики делового общения

Одной из основных потребностей человека является общение, которое необходимо рассматривать как одно из важнейших средств социализации человека, способ его существования, удовлетворения и регуляции основных потребностей, главное средство установления взаимодействия и взаимоотношений между людьми. Кроме этого оно диктует, определяет поведение человека.

В отечественной науке общение как социальный, психологический феномен трактуется с совершенно разных методологических позиций. Наиболее устойчивая точка зрения характеризуется тенденцией связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». При этом, как отмечает А. А. Реан, общение рассматривается лишь как форма, вид деятельности, как процесс, который порождается потребностями в совместной деятельности¹.

В словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского представлено следующее определение: «Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга»².

¹ Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : изд-во «Питер», 2000. – С. 265.

² Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – М., 1990. – С. 244.

В данном определении общение относительно к деятельности выступает как вторичная категория, кроме этого, основное содержание общения включает: передачу информации (коммуникация), взаимодействие (интеракция), познание людьми друг друга (перцепция).

Существуют и другие определения, которые подтверждают наличие связи между общением и деятельностью. Так, Л. П. Буюва определяет общение как: «...процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом информацией, опытом, деятельностью, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности»³.

Это определение носит общий характер, но акцентирует внимание на изучение любых взаимных связей между людьми, социальными группами.

Представители другого научного подхода изучают «общение» с точки зрения его самостоятельности и несводимости к деятельности (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, А. А. Реан). И общение как процесс в этом случае оказывается не только средством, но и целью, и выступает в качестве самостоятельно смотивированного процесса. Подтверждением может служить определение, данное в психологическом словаре под редакцией В. В. Давыдова и В. П. Зинченко, в котором общение выступает как самостоятельное понятие: «...общение – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера»⁴.

Учитывая тот факт, что процессы труда, учения, игры и другие виды деятельности невозможно организовать без общения, можно утверждать, что общение включено в них и оказывает влияние. Одновременно происходит влияние различных видов деятельности на само общение, а именно: на содержание, формы самого общения.

Специфика профессиональной деятельности взрослого человека накладывает отпечаток на характер общения, манеру поведения, на использование профессиональных терминов.

Деятельность посредством общения не только организуется, но и обогащается, в ней возникают новые связи и отношения между людьми. На основании этого можно утверждать, что понятие «общение» в профессиональной деятельности мы должны рассматривать в контексте

³ Буюва, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буюва. – М., 1978. – С. 43.

⁴ Психологический словарь / под ред.: В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1996. – С. 228.

его единства с деятельностью. Таким образом, общение определяется следующим образом: общение – это многоплановый процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга на основе включения в единую деятельность.

Содержание основных организационных компонентов позволяет выделить функции общения, классифицировав их следующим образом:

1) информационно-коммуникативная проявляется в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией имеет свою специфику: он происходит между индивидами, и каждый из них – активный субъект; что предопределяет обязательно взаимодействие мыслей, чувств и поведения субъектов;

2) прагматическая – реализация данной функции происходит, когда индивиды взаимодействуют в процессе совместной деятельности. И тогда общение – это необходимое условие объединения людей совместной деятельностью и достижения единой цели деятельности;

3) формирующая функция общения связана с процессом формирования и развития человека. Общение – это не просто процесс передачи первому суммы знаний, умений, навыков, которые он механически усваивает, но и сложный процесс взаимного влияния друг на друга, взаимного обогащения и изменения;

4) аффектно-коммуникативная предполагает восприятие и понимание другого человека, влияние на эмоциональную сферу, психику человека, так как детерминантой эмоциональных состояний человека является общение;

5) подтверждающая функция реализуется, когда человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя. Каждый человек ищет точку опоры в другом человеке, чтобы утвердиться в своем существовании, в своей значимости;

6) функция организации и поддержания межличностных отношений осуществляется на разных уровнях – от интимно-личностных до деловых. Организация и поддержание межличностных отношений для любого человека связаны с оцениванием людей, с установлением определенных эмоциональных отношений, либо позитивных, либо негативных. Поэтому эмоциональное отношение к другому человеку может быть выражено в терминах «симпатия и «антипатия», что накладывает свой отпечаток не только на личностное, но и деловое общение;

7) внутриличностная функция проявляется в общении человека с самим собой через внутреннюю и внешнюю речь, которая построена по типу диалога и может рассматриваться как универсальный способ мыш-

ления человека. Л. С. Выготский отмечал, что «человек и наедине с самим собой сохраняет функцию общения»⁵.

Следовательно, в любой деятельности человека значение общения заключается в том, что оно является средством организации совместной деятельности людей и одновременно способом удовлетворения потребностей человека в другом человеке, живом контакте. Это подтверждает утверждение, что общение – это сложный многогранный процесс, который включает:

- формирование определенных образцов и моделей поведения;
- взаимодействие людей;
- взаимное влияние людей друг на друга;
- обмен информацией;
- взаимное переживание и понимание людьми друг друга;
- формирование отношений между людьми;
- организацию совместной деятельности;
- формирование образа внутреннего «Я» человека.

Опираясь на функции общения, в современной научной литературе учеными представлены различные классифицированные виды общения. Наличие разнообразных классификаций объясняется основополагающими признаками, к ним можно отнести: по контакту, по критерию равноправия партнеров, по времени общения, по уровню обмена информацией. Систематизация всех признаков позволяет представить классификацию видов общения (см. рис. 1).

Непосредственное общение (прямое) – это естественное общение, когда субъекты находятся рядом, общаются посредством речи, мимики и жестов. Этот вид общения наиболее полноценный, так как субъекты получают максимальную информацию друг о друге.

Опосредованное (косвенное) – общение, когда индивиды отдалены друг от друга временем или расстоянием, при этом происходит неполный психологический контакт, так как обратная связь затруднена.

По контакту с собеседником общение бывает: непосредственное, опосредованное, межличностное, массовое, ролевое, личностное.

Массовое общение представлено множественными контактами незнакомых людей, а также коммуникацией, осуществляемой различными средствами массовой информации. Оно может быть прямым и опосредованным. Прямое массовое общение наблюдается на митингах, собраниях, во всех больших социальных группах: толпе, публике, аудитории. Опос-

⁵ Ефимова, Н. С. Психология общения : учеб. пособие / Н. С. Ефимова. – М. : ФОРУМ, 2006. – С. 9.

редованное массовое общение имеет односторонний характер и связано с массовой культурой и средствами массовой коммуникации.



Рис. 1. Виды общения

В ролевом общении люди взаимодействуют, опираясь на занимаемый статус. Например, учитель – ученики, начальник – подчиненные.

Личностное общение определяется индивидуальными особенностями и взаимоотношениями между людьми.

По критерию равноправия партнеров в межличностном общении выделяются два типа: диалогическое и монологическое. Диалогическое общение – равноправное взаимодействие (субъект-субъектное), которое имеет цель – познать друг друга.

Монологическое общение характеризуется неравноправными позициями партнеров и представляет субъект-объектные отношения. Оно может быть императивным и манипулятивным. Императивное общение – авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером с целью достижения контроля над его поведением, установками, мыслями и принуждения к определенным действиям и решениям, и цель эта не завуалирована. Манипулятивное общение – форма межличностного общения, когда воздействие на партнера по общению осуществляется скрытно для достижения своих намерений.

По времени контакта общение делится на кратковременное и длительное, оно зависит от цели, содержания деятельности, индивидуальных особенностей собеседников, их симпатии и антипатии.

По уровню обмена информацией общение является вербальным и невербальным. Вербальное общение осуществляется только с помощью речи. Невербальное – с помощью паралингвистических средств передачи информации (громкость речи, тембр голоса, жесты, мимика, позы⁶).

Исходя из основных содержательных аспектов, целей и используемой техники общения, Л. Д. Столяренко выделяет следующие виды общения.

1. «Контакт масок» – формальное общение, при котором отсутствует стремление понять, учесть особенности личности собеседника. В процессе общения используются привычные маски вежливости, строгости, безразличия, участливости, то есть комплекс выражений лица, жестов, стандартных фраз, которые позволяют скрыть отношение к собеседнику. В некоторых ситуациях «контакт масок» необходим для того, чтобы не вступать в личный контакт.

2. Формально-ролевое общение, в котором регламентированы и содержание, и средства общения социальными ролями партнеров по общению: врач и пациент, ученик и учитель и др.

3. Светское общение, определяемое формальной вежливостью. Его особенность состоит в том, что люди фактически не общаются, говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях. Их точки зрения на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характер коммуникации. Светское общение носит ритуализированный характер.

4. Манипулятивное общение, направленное на получение односторонней выгоды от собеседника с использованием манипулятивной техники воздействия на партнера по общению (лесть, обман, демонстрация силы,

⁶Ефимова, Н. С. Психология общения : учеб. пособие / Н. С. Ефимова. – М. : ФОРУМ, 2006. – С. 9–13.

демонстрация слабости, доброты, запугивание) в зависимости от особенностей личности собеседника.

5. *Духовное межличностное общение* между людьми, при котором раскрываются глубинные структуры личности. Духовное общение характеризуется взаимопониманием между людьми, а в его основе лежит доверие к личности собеседника.

6. *Деловое общение*, направленное на согласование и объединение усилий людей с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Исходя из представленных классификаций, все многочисленные виды общения можно представить двумя большими группами: *формальное общение (ролевое)* и *неформальное общение (личностное)*. Формальное общение будет определяться социальными статусами субъектов, а неформальное – личными статусами и личными целями субъектов, при этом они могут переходить одно в другое.

Любая деятельность предполагает общение и взаимодействие участников, это выступает как необходимое средство обеспечения его эффективности. Деятельность не может ни возникнуть, ни существовать без интенсивного общения. В профессиональной деятельности необходимым условием ее эффективности является деловое общение, которое служит средством организации и оптимизации того или иного вида деятельности: производственной, научной, коммерческой, образовательной.

Содержанием делового общения является социально значимая совместная деятельность людей, характеризующаяся согласованностью действий, пониманием и принятием каждым его участником целей, задач, специфики этой деятельности, своей роли и возможностей по ее реализации.

Предметом делового общения является совместное дело.

Цель определяется как организация и оптимизация определенного вида совместной предметной деятельности.

Кроме общей цели в деловом общении можно выделить и личные цели, которые реализуют участники общения:

- стремление к личной безопасности в процессе социальной деятельности;
- стремление к повышению своего жизненного уровня;
- стремление повысить свой престиж занимаемой должности;
- стремление расширить круг своих полномочий.

Признаками делового общения являются:

1. Деловое общение всегда включено в какую-либо социально значимую деятельность и одновременно является формой организации этой

деятельности, оно не может существовать само по себе, как обособленный процесс.

2. Предмет общения определяется его содержанием, то есть чем непосредственно заняты субъекты общения. Предмет делового общения определяет его содержание, становится главной, социально значимой целью общения. Внутриличностный мир партнеров при этом практически не затрагивается, но на эмоциональный фон делового общения может оказывать существенное влияние.

3. В деловом общении отмечается взаимное психологическое влияние деловых партнеров невербальными и вербальными средствами (убеждение, внушение, расположение, игнорирование, побуждение, подражание).

4. Деловое общение способствует приобретению и закреплению профессиональных навыков, знаний, умений на основе использования форм делового общения: дискуссий, пресс-конференций, переговоров, дебат, презентаций, совещаний.

5. В деловом общении существует формально-ролевой принцип взаимодействия субъектов общения, реализуемый на основе распределения их должностных ролей и статусных функций.

Выделенные признаки делового общения необходимо рассматривать в целостном единстве и взаимосвязи.

Учитывая обоснованные характеристики делового общения, оно должно рассматриваться как особый вид общения, реализуемый в совместной профессиональной деятельности людей, содержание которого определяется социально взаимным предметом общения, взаимным и психологическим влиянием субъектов общения и формально-ролевым принципом их взаимодействия.

Деловое общение как один из видов общения – это многоплановый процесс, включающий структурные компоненты: цель, задачи, содержание, методы, формы, средства, результат. Данные структурные компоненты могут служить основанием для выделения основных видов делового общения.

Важнейшим структурным компонентом делового общения является **цель общения**, характеризующаяся направленностью действий деловых партнеров на решение какой-либо проблемы. При реализации целей необходимо учитывать психологическое влияние и воздействие деловых партнеров друг на друга. Поэтому по *целям общения* и применяемым согласно этим целям типам психологического воздействия можно выделить такие виды делового общения, как эмоциональное, информационное, конвенциональное, суггестивное, императивное, манипулятивное, партнерское.

Эмоциональное деловое общение направлено на формирование у де-

лового партнера необходимого для определенной деловой ситуации психологического состояния – эмоционального фона, настроения, способствующего повышению его эмоциональной активности и успешности деятельности в данной ситуации. При этом психологическое воздействие будет осуществляться преимущественно на сенсорные каналы делового партнера: визуальный, аудиальный, кинестетический, а основным типом психологического воздействия будет выступать побуждение.

Информационное общение нацелено на формирование информационного фонда делового партнера посредством передачи ему профессиональной информации или инновационных идей. Психологическое воздействие осуществляется больше всего на когнитивном уровне с помощью словесной аргументации и контраргументации. При этом наибольшее влияние оказывается на личностную мотивацию и на когнитивные стратегии делового партнера.

Конвенциональное деловое общение направлено на поддержку и закрепление договорно-правовых отношений в деловом мире; на поддержание делового протокола, соблюдение делового этикета, а также на соблюдение национальных и профессиональных традиций и создание новых. Психологическое влияние определяется на двух уровнях: эмоционально-чувственном и регулятивном.

Императивное деловое общение предполагает организацию авторитарного контроля над поведением своего партнера или нескрываемое принуждение его к определенным решениям или действиям. Поэтому психологическое воздействие направлено более всего на эффективную оценочно-волевою сферу психики делового партнера, и он уже рассматривается не как субъект, а как объект психологического воздействия.

Суггестивное деловое общение направлено на оказание внушающего воздействия на делового партнера с целью изменить его мотивацию, ценностную ориентацию на поведение. С помощью персонификации, ссылок на авторитет, суггестии осуществляется воздействие на эмоционально-чувственную, аффективную и когнитивную сферы психики суггерента.

Цель манипулятивного делового общения – это скрытно внедриться в психику делового партнера с целью формирования таких установок, намерений, желаний, мотиваций, которые внутренне не присущи ему, но желательны манипулятору. В отличие от императивного делового общения цель манипуляции либо тщательно скрывается, либо подменяется другой, открыто утверждаемой целью. Психологическое воздействие будет осуществляться на более глубокие уровни психики делового партнера, включая бессознательные психические процессы. Типы психологи-

ческого воздействия (запугивание, внушение, принуждение) будут более изошренными и замаскированными.

Партнерское деловое общение является более диалогичным, так как это общение равноправных субъектов, в процессе которого учитываются интересы, стремления, установки, эмоции субъектов. Данный вид делового общения характеризуется согласованностью их интересов, намерений, психологическим настроением на эмоциональное состояние друг друга. В современной деловой практике партнерское деловое общение более предпочтительно, потому что *можно* перейти от субъективистской эгоцентрической к доверительно-диалоговой установке. Но данный вид делового общения не всегда удобен, как отмечает Е. В. Сидоренко, партнерство предполагает «психологическое равенство, а это не всегда безопасно. Партнерство предполагает согласование интересов, а это не всегда выгодно. Партнерство предполагает следование договору, а это не всегда удобно»⁷.

По содержательной направленности выделяются следующие виды делового общения: деятельностное – когнитивное – мотивационное – материальное – духовное – регулятивное.

Деятельностное – направлено на обмен действиями, приемами, навыками в совместной профессиональной деятельности, то есть носит научающий характер.

Когнитивное деловое общение – характеризуется обменом познавательным, профессиональным и социальным жизненным опытом.

Мотивационное деловое общение – направлено на стимулирование поведенческой активности и поддержание ее на определенном уровне. *Материальное деловое общение* – связано с производством непосредственных материальных благ.

Духовное деловое общение направлено на создание духовных ценностей и услуг в таких сферах общества, как наука, искусство, религия.

Регулятивное деловое общение имеет целью организовать совместную социально значимую деятельность людей в политической, правовой и моральной сферах жизни общества.

По средствам общения делится на вербальное и невербальное.

Вербальное общение осуществляется с помощью вербальных средств общения, с помощью речи.

Невербальное общение – это общение, осуществляемое на основе невербальных средств общения (мимика, жесты, поза, походка, тембр, интонация).

⁷ Сидоренко, Е. В. *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии* / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – С. 23.

Формы организации делового общения

Реализация представленных видов делового общения предполагает использование форм организации делового общения. Л. Г. Титова определяет «форму делового общения» как путь, способ реализации коммуникативного процесса делового общения⁸. Исходя из того, что само понятие «форма» в переводе с латинского языка означает «внешнее очертание предмета», форма общения будет характеризовать внешнюю сторону организации общения, определяемую временем, местом, количеством участников и содержательным компонентом. Основными формами делового общения являются: деловая беседа, совещание, переговоры, пресс-конференция, публичное выступление, презентация, дискуссия.

Наиболее распространенной формой организации делового общения является *деловая беседа*. Ее особенность заключается в том, что она представляет собой диалогическую форму коммуникации, а межличностное общение субъектов заключено в формально-ролевые и пространственно-временные рамки. В деловой беседе происходит не только обмен информацией, но и оказывается психологическое воздействие на всех этапах деловой беседы. Общепринятая структура деловой беседы, разработанная П. Мицич, включает пять этапов: начало беседы, передача информации, аргументирование, подведение итогов, принятие решения⁹. Но учитывая, что беседа всегда возникает по инициативе одного субъекта и предполагает субъект-субъектное отношение, структура может быть расширена: определение конкретной цели субъектом, начало беседы, передача информации, аргументирование, определение позиции другого субъекта на основе его аргументов, совместное подведение итогов, принятие решения.

К числу основных целей, требующих проведения деловой беседы, можно отнести:

– во-первых, оказание определенного влияния на другого способствовать появлению желания у другого человека или группы активно действовать, чтобы изменить деловую ситуацию или деловые отношения, создать новую деловую ситуацию или новые деловые отношения между участниками беседы;

– во-вторых, желание руководителя выработать определенное решение на основании анализа мнений и высказываний сотрудников.

Деловая беседа в сравнении с другими формами обладает следующими преимуществами:

⁸ Титова, Л. Г. Деловое общение / Л. Г. Титова. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2005. – С. 67.

⁹ Мицич, П. Как проводить беседы / П. Мицич. – М. : Экономика, 1987. – С. 111.

- быстрое реагирование на высказывания собеседников, что способствует достижению целей;

- повышение компетентности руководителя на основе учета, критической проверки и оценки мнений, предложений, идей, высказанных в беседе;

- возможность реализовать дифференцированный подход к предмету обсуждения и пониманию контекста проведения беседы.

Беседа – это диалог, требующий так формулировать вопросы, определения, оценки, чтобы они заставляли собеседника высказать свое отношение к изложенному мнению. Это и есть эффект обратной связи.

Принципы эффективной организации беседы:

- ✓ сознательная психологическая настройка на уровень собеседника, учет содержания выполняемых им задач, его полномочий и сферы ответственности, жизненного и трудового опыта, интересов, особенностей его мышления и речи;

- ✓ рациональная организация процесса беседы предполагает краткое изложение собеседниками содержания информации по обсуждаемой теме;

- ✓ простота, образность, четкость языка должны рассматриваться как условия доходчивости информации;

- ✓ тактичность, желание понять точку зрения собеседника, заинтересованность в перспективах взаимоотношений.

По содержанию выделяется беседа при приеме на работу, которая носит характер «приемного интервью». Основная цель такой беседы – оценить деловые качества человека, поступающего на работу. По своей сути беседа сводится к нескольким базовым вопросам и соответствующим ответам на них. Форма вопросов может быть вариативной, но их содержание должно быть направлено на получение важной информации: что представляет собой человек; почему он ищет работу; каковы его сильные и слабые стороны; какие наиболее весомые собственные достижения; на какую зарплату он рассчитывает.

От соискателя на основании его ответов на вопросы необходимо составить мнение о его личностных качествах. В том числе необходимо определить наличие самообладания, целеустремленности и коммуникабельности.

Беседа при увольнении с работы имеет две разновидности: выхода из ситуации незапланированного, добровольного ухода сотрудника и ситуации, когда работника приходится увольнять или сокращать.

В первом случае руководитель в процессе беседы должен выявить истинную причину увольнения, его мотивы. Для этого полезно задавать вопросы, которые связаны с содержанием, объемом, условиями выполнения должностных поручений и обязанностей.

Беседа с работником, которого приходится увольнять, крайне трудна для всех, кто принимает в ней участие. Здесь необходимо опираться на знание особенностей такого диалога и на владение техникой его проведения. Необходимо тщательно продумать место проведения, время, содержание вопросов и аргументацию.

Кроме этого, выделяются проблемные и дисциплинарные беседы, причинами которых могут быть возникновение проблем в деятельности сотрудника, необходимость критической оценки его работы, а также факты нарушения дисциплины.

В процессе подготовки проблемной беседы руководитель должен заранее определить содержание проблемы, средства и методы ее решения. Главное направление – убедить сотрудника, чтобы в ходе беседы подчиненный принял позицию руководства.

Проведение беседы предполагает наличие ряда обязательных этапов: подготовительный этап; начало беседы; обсуждение проблемы; принятие решения; завершение беседы.

Подготовительный этап. В период подготовки к предстоящей беседе необходимо продумать вопросы о ее целесообразности, условия и время ее проведения, подготовить необходимые материалы и документы.

Начало беседы. В самом начале беседы необходимо установить контакт с собеседником, создать атмосферу взаимопонимания и стремиться к пробуждению у собеседника интереса к разговору. Эффективными методами, используемыми в начале беседы, являются:

– метод снятия напряженности: использование теплых слов, комплиментов, шутки для установления более тесного контакта с собеседником;

– метод «зацепки» предполагает использовать какое-либо событие как пример, сравнение, личное впечатление, необычный вопрос, которые позволят образно представить суть проблемы, обсуждению которой должна быть посвящена беседа;

– метод стимулирования игры воображения включает постановку в начале беседы множества вопросов по ряду проблем, которые будут рассмотрены в ходе беседы;

– метод «прямого подхода»: обозначает непосредственный переход к делу без какого-либо обсуждения.

В основной части беседы необходимо сконцентрироваться на оценке информации по обсуждаемой проблеме; выявлении мотивов и целей собеседника; передаче запланированной информации.

Заключительная часть беседы служит ее оценкой. Успешное завершение беседы свидетельствует о достигнутых, заранее намеченных целях. Данная часть беседы направлена на достижение основной цели; сохранение благоприятной атмосферы; стимулирование собеседника к

выполнению намеченной деятельности; поддержание в случае необходимости в дальнейшем контакта с собеседником.

Таким образом, деловую беседу необходимо рассматривать как особый вид межличностного взаимодействия в организационной среде. Эффективность деловой коммуникации в беседе определяется: четким осознанием участниками беседы целей, пониманием функциональных особенностей каждого из ее этапов, владением психологическими и речевыми приемами ведения деловой беседы.

Другой эффективной формой делового общения является *деловое совещание*, применяемое, когда необходимо совместно коллективно обсудить какую-либо проблему. По сравнению с беседой в совещании численность субъектов значительно возрастает. Отличительной особенностью совещания является наличие коммуникативного лидера (руководитель, ведущий сотрудник), который оказывает определяющее психологическое влияние. Большое значение для делового совещания имеют организация пространственно-временной среды общения участников совещания; временные рамки, определяемые содержанием и этическими нормами общения; психологическая совместимость участников делового совещания. Традиционно на основе основного признака – цели совещания, выделяются следующие виды делового совещания: оперативное – по решению внезапных ситуаций; организационные – по координации действий структурных подразделений или членов коллектива; планирующие – определяющие стратегию и тактику деятельности; мотивационные – по стимулированию производительности труда; контролирующее – по контролю за результатами деятельности. Эффективное руководство совещанием достигается знанием типологии людей, участвующих в нем. В книге «Секреты бизнеса для всех» Марк Маккормак предлагает обратить внимание на типы участников совещания, за которыми нужно наблюдать в процессе его проведения.

«Говорящие начистоту»

Это люди, честно высказывающие свое мнение. Они не хитрят, у них нет задних мыслей. Это ценные участники любого совещания, но неспособные положить конец спорам, а наоборот, только порождать новые.

«Мученики»

Эти участники совещания способны разрядить обстановку и брать на себя ответственность, когда что-то пойдет не по плану. Но вину они берут на себя чересчур быстро, и не всегда есть возможность узнать истинных виновников происшедшего.

«Каменные лица»

Эти участники совещания никогда не будут высказывать своего мнения, свои мысли они держат при себе. Невозможно понять, о чем они думают и что можно от них ожидать.

«Заводилы»

Представители данной категории участников совещаний с постоянным согласием во всем и всегда способствуют возрождению полемики.

«Ораторы»

«Ораторы» не стремятся проникнуть в суть вещей, у них всегда готово эмоциональное, красноречивое выступление по любой проблеме, при этом создается впечатление, что они пытаются убедить в первую очередь самих себя, а не вас.

«Адвокаты дьявола»

Любое мнение и любая точка зрения вызывают у данной категории сомнения, для них все спорно, но на совещании они часто докапываются до правды, при этом отнимают чересчур много времени.

«Разрушители»

Разрушают все на своем пути, подвергают критике буквально все идеи, не предлагая ничего альтернативного.

«Любители расслабиться»

На совещаниях такие участники умеют настроить себя на приятный отдых, при этом не торопятся решать вопросы, стоящие на повестке дня.

«Государственные мужжи»

Руководитель совещания должен принадлежать к данной категории, так как они умеют продвигать свои идеи или заставляют двигаться вперед совещание за счет умения устанавливать коммуникационный контакт с людьми¹⁰.

Особая форма делового общения – *пресс-конференция*, применяемая тогда, когда необходимо ознакомить сотрудников, общественность с основополагающей стратегией учреждения, организации, а также в целях создания позитивного имиджа. Пресс-конференция как форма делового общения отличается тем, что она организуется как кратковременная официальная встреча с представителями СМИ, следовательно, возрастает интенсивность вербальных коммуникаций, особенно таких, которые связаны с постановкой вопросов и ответов на них. Ведущий должен обладать такими качествами, как профессионализм, уважительное отношение ко всем участникам конференции, эмоциональный настрой, умение корректно отвечать на вопросы, сохранять сдержанность.

Деловые переговоры как форма организации делового общения имеют более жесткие формально-ролевые и статусные рамки, так как отмечается уход от личностных характеристик, подача целенаправленной предметной информации в краткой доступной форме. Принято различать два вида пере-

¹⁰ Маккормак, М. *Секреты бизнеса для всех* / М. Маккормак. – М. : изд-во «АСТ», 1998. – 308 с.

говоров: спонтанные (импровизированные), спланированные (заранее подготовленные).

Телефонный разговор – это контактное по времени, дистантное в пространстве и опосредованное специальными техническими средствами общение собеседников. Отмечается увеличение нагрузки на устно-речевые средства взаимодействия партнеров по общению, так как отсутствует визуальный контакт. В деловом разговоре по телефону роли собеседников ничем не отличаются от ролей при непосредственном контакте, но инициатор разговора получает дополнительное преимущество, так как он заранее продумывает свое поведение, выбирая удобный ему момент и манеру ведения разговора.

Стили руководства, стили действия в деловом общении

Руководство людьми является одним из видов воздействия руководителя на подчиненных, стили руководства можно рассматривать как особую категорию стилей делового общения.

А. А. Русалинова определяет стиль руководства как стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных, так и субъективных условий управления, личных особенностей руководителя¹¹.

Взаимодействие руководителя с подчиненными как целенаправленный процесс включает:

- определение задач, принятие решений;
- организацию деятельности сотрудников и выбор методов побуждения;
- осуществление контроля со стороны руководителя;
- установление взаимоотношений с подчиненными;
- урегулирование информационных потоков;
- налаживание обратной связи с коллективом;
- взаимодействие с общественными организациями.

Осуществлять эти функции разные руководители могут совершенно различным образом, в связи с чем и говорят о стилях руководства. По А. А. Русалиновой, характеристики стиля таковы:

- активность – пассивность;
- единоначалие – коллегиальность в принятии решений;
- директивный – попустительский характер воздействий;

¹¹ Русалинова, А. А. *Социальное самочувствие человека как социально-психологический феномен* / А. А. Русалинова. – СПб. : Астерион, 2013. – С. 145.

- ориентация на позитивную – негативную стимуляцию;
- дистантные – контактные отношения с подчиненными;
- централизация – децентрализация информационных потоков;
- наличие – отсутствие обратной связи с коллективом¹².

Данные характеристики, не исключая друг друга, могут сочетаться в различных комбинациях, но степень выраженности того или иного стиля будет разной.

А. Л. Журавлев и В. Ф. Рубахин под стилем руководства подразумевают индивидуально-типологические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций.

Основными критериями, определяющими стили руководства, являются:

- комплекс систематически используемых методов принятия решения;
- совокупность типичных и относительно устойчивых методов и приемов воздействия руководителей на подчиненных, то есть стиль общения;
- личностные качества руководителя, обуславливающие выбор тех или иных приемов и методов;
- совокупность норм и правил, которых придерживается руководитель по отношению к подчиненным;
- ориентация на производственные задачи либо на человеческие отношения в коллективе;
- представления о человеческой природе как таковой.

Сочетание различных критериев способствует формированию определенного типологического алгоритма управленческого поведения руководителя. Например, Мак-Грегор разработал две модели руководителей – X и Y. В соответствии с первой руководитель должен непременно обладать чертами диктатора, поскольку полагает, что:

- ✓ люди стараются уклониться от своих обязанностей, так как не любят работать;
- ✓ чтобы добиться выполнения стоящих перед организацией целей, работников нужно заставлять трудиться, необходимо манипулировать ими, угрожать и наказывать;
- ✓ стремление к собственной защите, избежать всякую ответственность порождает желание быть постоянно направляемым.

Руководитель, соответствующий модели Y, исходит из прямо противоположных представлений:

¹² Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – С. 240.

- труд – это источник удовлетворения, и поэтому людям нравится работать;
- заинтересованность всех сотрудников в достижении общих целей порождает самодисциплину;
- стремление взять ответственность на себя;
- при решении организационных проблем все члены коллектива должны проявлять творчество;
- поощрение – наилучший способ для вдохновения людей на выполнение задач, стоящих перед организацией¹³.

В настоящее время разработаны различные классификации стилей руководства, но наиболее распространенная – классификация К. Левина, согласно которой выделяются *автократический (авторитарный)*, *демократический* и *либеральный (попустительский)* стили. Основопологающими принципами данной квалификации являются: степень сосредоточенности у руководителя функций руководства и участия его и членов коллектива в принятии решений.

Автократический (авторитарный) стиль подразумевает жесткое руководство. Руководитель этого стиля единолично определяет всю деятельность коллектива на основе предъявлений, распоряжений, инструкций, требующих от группы неукоснительного выполнения.

Для этого стиля характерны четкая постановка целей деятельности, энергичная и эмоциональная форма отдачи распоряжений, приказаний, нетерпимость ко всему, что идет вразрез с мнением руководителя. Сотрудники такого руководителя постоянно находятся в состоянии неопределенности относительно своих будущих действий.

Связи между сотрудниками сводятся руководителем до минимума, они должны осуществляться только через его посредничество или при его наблюдении. Руководитель при необходимости разбивает подчиненных на группы, не считаясь с их мнением. В похвалах и критике придерживается только своего мнения. По мнению К. Левина, авторитарный стиль руководства – это не только обезличенность и отчужденность, но и неоткровенная враждебность.

А. Л. Журавлев, изучая авторитарный стиль руководства, указывает на необходимость включения трех компонентов, имеющих разную степень выраженности: директивность, коллегиальность и невмешательство. Поэтому им выделены: *директивно-коллегиальный*, *директивно-попустительский*, *попустительски-коллективный стили*.

¹³ Костенко, И. П. История менеджмента : учеб. пособие / И. П. Костенко, Е. В. Михалкина. – Ростов н/Д. : изд-во Южного федер. ун-та, 2014. – 606 с.

Польский психолог Е. Старостяк выделил в авторитарном стиле три подтипа:

1. *Жесткий*. Этот руководитель отличается строгостью, справедливостью, умением поддерживать уже сложившиеся взаимоотношения в коллективе даже при изменении ситуации; умением соблюдать субординацию, хорошо относится к подчиненным, которые умеют выполнять свои социальные роли. Многим сотрудникам коллектива удобен данный способ руководства, так как он уменьшает их личную ответственность за неудачу коллектива. При этом подчиненные считают, что выполняют лишь индивидуальные обязательства.

2. *Хозяйский*. При данном стиле руководства руководитель навязывает свою позицию отеческой заботы о подчиненных, при этом уделяет внимание повышению их материального благополучия, вмешивается в их дела, даже личные, что свидетельствует о преувеличенной опеке и может вызвать у тех ответную агрессивную реакцию, проявляющуюся в оказании серьезного сопротивления руководителю. В итоге данный подстиль руководства будет способствовать снижению деловой и общественной активности подчиненных.

3. *Непоследовательный*. Деспотичность данного руководителя подкреплена его неумелостью, несобранностью. Непоследовательному стилю характерна неуверенность руководителя в себе, он проявляет видимость могущества, старается опираться в своей деятельности больше на более слабого, но покорного сотрудника, чем более знающего, но самостоятельного. Неуверенность порождает мелочную придирчивость, он готов только на такой компромисс, который поможет ему уйти от ответственности в случае неудачи¹⁴.

При демократическом стиле руководства все сотрудники включены в процесс организации каждого этапа деятельности. Руководитель способствует развитию отношений между подчиненными, стремится уменьшить эмоциональное напряжение между сотрудниками; создает атмосферу взаимопонимания и делового сотрудничества. Все члены группы в общем виде знают все основные этапы деятельности. Когда кто-то просит совета, руководитель предлагает на выбор не один, а несколько способов достижения цели. Сотрудники разбиваются на группы по их желанию. Руководитель старается быть объективным в своей похвале и критике их участников.

Позиция руководителя-демократа характеризуется как «первый среди равных», он доступен для подчиненных, которые в свою очередь откры-

¹⁴ Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 236 с.

ты для контакта. Настойчивость, последовательность и такт – это главное средство руководителей с демократическим стилем управления.

Руководство со стороны руководителя нужно только для того, чтобы рационально организовать сотрудников для решения задач, стараясь в большей степени заинтересовать сотрудников совместной деятельностью. Предоставленные подчиненным в ряде случаев самостоятельность и инициатива будут способствовать формированию у них зрелого социального поведения.

При попустительском (либеральном) стиле руководитель начинает участвовать в организации деятельности группы только тогда, когда сами сотрудники обращаются к нему, но активность его ограничивается формой совета и объяснения. Сотрудники сами вольны принимать решения.

В настоящее время разработаны типы руководителей, основывающиеся на стилях управления. Например, типы руководителей, выделенные Л. Д. Кудряшовой:

1. «*Регламентатор*». Полная регламентация деятельности подчиненных в должностных инструкциях и приказах.

2. «*Коллегиал*». Организация деятельности сотрудников в коллективных формах.

3. «*Спринтер*». Своевременное принятие решений, быстрое реагирование на быстроменяющиеся управленческие ситуации.

4. «*Объективист*». Акцент делается на объективные факторы, влиянием которых объясняет успехи и неудачи.

5. «*Волокитчик*». Решение проблем и выполнение указаний постоянно откладываются.

6. «*Максималист*». Всегда стремится к максимально достижимому и требует этого от подчиненных.

7. «*Организатор*». Решение ключевых проблем на основе разработанного эффективного и реально выполнимого плана.

8. «*Хлопотун*». Такой руководитель пунктуален, дисциплинирован, исполнительен, однако тонет в «текущих» делах, не может отличить главное от второстепенного¹⁵.

Е. П. Ильин, выделив семь типов руководителей, считает, что эти стили руководства встречаются не изолированно друг от друга, а в различных комбинациях¹⁶.

¹⁵ Кудряшова, Л. Д. Каким быть руководителю / Л. Д. Кудряшова. – Л. : Лениздат, 1986. – С. 98.

¹⁶ Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – С. 108.

Р. Херси и К. Бланшар при определении типов руководителя опирались на принцип «зрелости» исполнителей, а именно, их желание достичь поставленных целей, образование и опыт, готовность нести ответственность за свое поведение. В соответствии с этим они выделяют четыре стиля:

- «указания»: исполнители незрелые, но они ориентированы на решение задачи при низком уровне взаимоотношений;
- «продажи»: когда уровень зрелости исполнителей средний, но присутствует ориентация на задачу и на взаимоотношения;
- «ориентации на участие в принятии решений»: когда зрелость исполнителей можно охарактеризовать как умеренно высокую, ориентация на взаимоотношения высокая, а на задачу – низкая;
- «делегирования»: когда уровень зрелости исполнителей высокий, а вот ориентация на задачи и взаимоотношения – низкая.

М. Джеймс разработал семь отрицательных типов руководителей:

1. Руководитель, критически настроенный, считающий, что главное средство добиться положительных результатов в работе сотрудников – это постоянные выказывания недовольства ими. Избыточная критика подрывает веру людей в их возможности, нарушает взаимоотношения, ослабевает доверие по отношению к руководителю.

2. Руководитель, излишне оберегающий своих подчиненных от всяких затруднений, подавляет развитие деловых качеств подчиненных, так как снимает с них ответственность.

3. Непоследовательный руководитель, с легкостью меняющий свои требования к подчиненным или вопреки ранее высказанным требованиям и заданиям заставляет их отчитываться за такие результаты работы, достижение которых не предусматривалось.

4. Руководитель, стремящийся переложить свои полномочия и всю ответственность на подчиненных, уклоняющийся от непосредственного руководства.

5. «Сверхорганизованный» руководитель нацелен на выполнение подчиненными работы в соответствии с установленными им требованиями. Регламентация, планирование – основные виды его деятельности, у него не остается времени на реализацию задуманного. Этот стиль формирует у подчиненных индифферентное отношение к работе, хотя сами руководители относятся к ним дружественно и оказывают поддержку.

6. Руководитель, который стремится охватить все вопросы, создает вокруг себя атмосферу беспокойства, у подчиненных появляется чувство неуверенности и напряженности, вызванное постоянной готовностью к неожиданным требованиям.

7. Руководитель, конфликтующий с другими руководителями, создаст множество затруднений для подчиненных¹⁷.

Каждый руководитель доминирует к определенному стилю руководства, что объясняется комплексом индивидуальных и личностных особенностей.

Приверженность к авторитарному стилю руководства объясняется властью и стремлением самостоятельно принимать решения, а также эгоизмом, агрессивностью со склонностью к администрированию.

Выбор демократического стиля руководства связан с альтруизмом, склонностью к лидерству и направленностью на процесс деятельности, склонностью к компромиссам, с не очень высокой самооценкой, склонностью избегать борьбу.

Предпочтение либерального стиля руководства характерно для лиц, стремящихся избегать борьбу, готовых к компромиссам, имеющих низкую самооценку.

Выяснение вопроса эффективности различных стилей руководства затруднено тем, что у разных авторов, как это показано выше, имеются различные подходы к классификации стилей руководства.

Для коллективов разного уровня развития требуются и различные стили руководства. В. Петровский, В. В. Шпалинский и Р. С. Немов считают, что для коллектива, в котором каждый сотрудник способен организовать самостоятельно деятельность, более подходят демократический и попустительский стили. Для пассивных сотрудников, не готовых к самоуправлению, требуется авторитарный стиль руководства. Кроме того, последний необходим и при лимите времени на принятие решения.

Согласно Ф. Фидлеру, эффективность применения того или иного стиля руководства зависит от трех основных факторов: силы позиции руководителя, структуры и содержания задач, а также отношений между руководителем и сотрудниками. Кроме того, надо учитывать еще и отношение подчиненных к определенному стилю руководства. Р. Б. Гительмахер описал три типа подчинения:

1. Сотрудники воспринимают подчинение как вынужденное, внешне навязанное отношение, они не воспринимают такие мотивы, как долг, необходимость. Требования со стороны руководителя к подобному человеку необходимо облекать в форму просьбы или совета.

2. Сотрудники, вполне удовлетворенные своим положением подчиненного, так как это освобождает их от необходимости принимать ответственные решения.

¹⁷ Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – С. 115.

3. Сотрудники, осознающие необходимость подчинения, которое переходит в привычку, но при этом не подавляется его инициатива. В основе такого типа подчинения лежит критическая оценка руководителя и признание его авторитета¹⁸.

Выбор деловыми партнерами стиля действия – это важный фактор повышения эффективности делового общения. Общепринятая классификация стилей действия деловых партнеров на интерактивной фазе делового общения включает четыре основных стиля: сотрудничество, соперничество, приспособление, избегание.

Стиль сотрудничества способствует достижению совместной социально значимой цели делового общения. Эта открытая партнерская модель предполагает демонстрацию с помощью вербальных и невербальных сигналов готовности партнеров к совместным действиям. Данному стилю соответствуют такие типы психологического влияния, как расположение, убеждение, прошение, поощрение, позволяющие субъектам развивать положительное отношение друг к другу и оценивать друг друга по достоинству через самопрезентацию, комплименты и позитивные суждения.

Стиль соперничества ориентирован на достижение сотрудниками только своих собственных индивидуальных целей. Модели поведения, соответствующие этому стилю, носят манипулятивный или принудительный характер, которые выражаются в нарушении участниками делового общения интимной психологической зоны друг друга, в демонстрации угрозы посредством вербальных и невербальных сигналов, в вовлечении одного из партнеров в такие действия, которые усиливают его зависимость от другого. Типами психологического влияния в данном стиле являются: манипулирование, внушение, запугивание, принуждение, запутывание, обесценивание.

Стиль приспособления характеризуется ориентацией деловых партнеров на максимально конформные модели поведения, основанные на значительных уступках в ущерб собственным интересам.

Стиль избегания направлен на выбор таких моделей поведения, которые ориентированы на отказ от совместных действий в решении деловой проблемы. Для стиля избегания характерны такие типы психологического влияния, как заражение, привлечение, уподобление, увещивание, а также игнорирование.

Выбор деловыми партнерами того или иного стиля действий определяет типы взаимного психологического влияния.

¹⁸ Гительмахер, Р. Б. Системная модель восприятия руководителя исполнителями / Р. Б. Гительмахер, Ю. П. Субботин // Социологические исследования. – 1992. – № 7. – С. 83–93.

Средства делового общения

Деловое общение – это прежде всего коммуникация, которая должна быть эффективной, способствующей достижению целей участников общения, а для этого необходимо обладать следующими знаниями:

- знать средства коммуникации, как правильно ими пользоваться в процессе общения;
- пути и способы преодоления коммуникативных барьеров;
- средства повышения эффективности коммуникации.

Все средства общения делятся на вербальные и невербальные.

Вербальное общение – общение на основе человеческой речи. Речь является самым универсальным средством коммуникации, так как при передаче информации при помощи речи не теряется смысл общения.

Речь – это процесс использования языка в целях общения людей, это говорение. Язык – это совокупность звуковых, словарных и грамматических средств выражения мыслей.

Вербальная коммуникация включает в себя два взаимосвязанных процесса:

- производство сообщений деловыми партнерами (процессы говорения и понимания произносимых слов, суждений);
- восприятие ими этих сообщений (процесс слушания и интерпретации услышанного).

Основными требованиями к деловому разговору являются:

1. *Точность речи*. Это самая главная характеристика современной устной деловой речи, предполагающая целенаправленный выбор деловыми партнерами слов и высказываний, которые соответствуют смыслу передаваемого сообщения. Точность словоупотребления зависит от того, насколько говорящий знает предмет речи, насколько он эрудирован, умеет логически мыслить, знает законы русского языка, его правила.

2. *Понятность* (правильность) речи. Соблюдение лексико-стилистических норм и недопущение речевых погрешностей речи предполагает:

- употребление слов с учетом их семантики, то есть в соответствии со значением;
- учет лексической сочетаемости слов (их способность соединяться друг с другом);
- отсутствие речевой недостаточности (пропуска слов, нарушающего смысл высказывания);
- соблюдение построения высказываний (союзы, частицы, предлоги использовать с учетом грамматических особенностей).

3. *Доступность*, то есть простота построения фраз и речевых конструкций. Простое и доходчивое изложение деловыми партнерами своих мыслей способствует лучшему взаимопониманию сущности деловой

проблемы, для достижения простоты и доходчивости передаваемых сообщений необходимо употребление сравнений, аналогий, метафор, примеров.

4. *Чистота речи* – это отсутствие в ней лишних слов, слов-сорняков, слов-паразитов.

5. *Краткость* устной деловой речи – важное требование к любой форме деловой речи, такая речь характеризуется сугубо прикладным характером в подаче сообщаемых сведений. Говорящий должен уметь избегать ненужных повторов, излишней детализации. Слова, не несущие никакой смысловой нагрузки, желательно исключать из делового разговора¹⁹.

Успешность делового общения во многом зависит и от умения слушать собеседника. Умение слушать – это необходимое условие, чтобы правильно понимать позицию оппонента и верно оценить существующие разногласия, залог успешного ведения переговоров, структурный элемент культуры делового общения.

Слушание включает процесс восприятия, осмысления и понимания речи говорящего. Умение слушать во многом зависит от личности собеседников, от характера и интересов слушателей, от пола, возраста, служебного положения. Различают два вида слушания:

- пассивное (нерефлексивное);
- активное (рефлексивное).

Нерефлексивное слушание характеризуется минимальным вмешательством в диалог и предполагает внимательное молчание партнера или знаки, выражения, которые подтверждают понимание получаемой информации.

Реализация этого психотехнического приема слушателем является целесообразной в тех деловых ситуациях, когда партнер-коммуникатор во время продуцирования им информации находится в аффективном состоянии, например, он обеспокоен чем-то, обижен, взволнован или испытывает настоятельную потребность немедленно высказаться.

Использовать же прием нерефлексивного слушания необходимо в таких ситуациях переговорного процесса, когда есть необходимость внимательно выслушать аргументированное обоснование предложений партнера в решении деловой проблемы.

Организация своего поведения, направленная на то, чтобы услышать другого человека и понять его, называется активным слушанием (реф-

¹⁹ Гойхман, О. Я. *Речевая коммуникация* / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2007. – С. 27.

лексивным). Рефлексивное слушание характеризуется активной обратной связью партнера-реципиента с партнером-коммуникатором. Активное слушание характеризуется формулированием и решением коммуникативных задач, в то время как пассивное (нерефлексивное) слушание – это только смена состояний в процессе воздействия коммуникативных стимулов²⁰.

Организация делового общения невозможна без невербальных средств общения. А. Пиз в книге «Язык телодвижений» приводит данные, полученные А. Мейерабианом, согласно которым передача информации происходит за счет вербальных средств на 7 %, звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) – на 38 %, а за счет невербальных средств – на 55 %. К таким же выводам пришел и профессор Бердвиссл, который установил, что словесное общение в беседе занимает менее 35 %, а более 65 % информации передается с помощью невербальных средств²¹.

Между вербальными и невербальными средствами общения существует своеобразное разделение функций: по словесному каналу передается чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению.

Невербальное поведение человека связано прежде всего с его психическим состоянием и одновременно служит средством его выражения. В процессе общения невербальное поведение выступает как показатель скрытых для непосредственного наблюдения индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности. Невербальное поведение способствует раскрытию внутреннего мира личности, формированию психического содержания общения и совместной деятельности. Люди довольно быстро приспособливают свое вербальное поведение к изменяющимся обстоятельствам, но язык тела оказывается менее пластичным.

В социально-психологических исследованиях разработаны различные *классификации* невербальных средств общения, к которым относят все движения тела, интонационные характеристики голоса, тактильное воздействие, пространственную организацию общения. На основе психологических исследований выделены группы невербальных средств общения (см. рис. 2).

Кинесические средства – это движения человека, зрительно воспринимаемые другим человеком, они выполняют выразительно-регулятивную функцию в общении. К кинесике относятся выразительные движения, которые проявляются в мимике, позе, жесте, взгляде, походке.

²⁰ Атвагер, И. *Я вас слушаю* / И. Атвагер. – М. : Экономика, 1988. – С. 98.

²¹ Пиз, А. *Язык телодвижений* / А. Пиз. – М. : Эксмо, 2003. – С. 52–67.

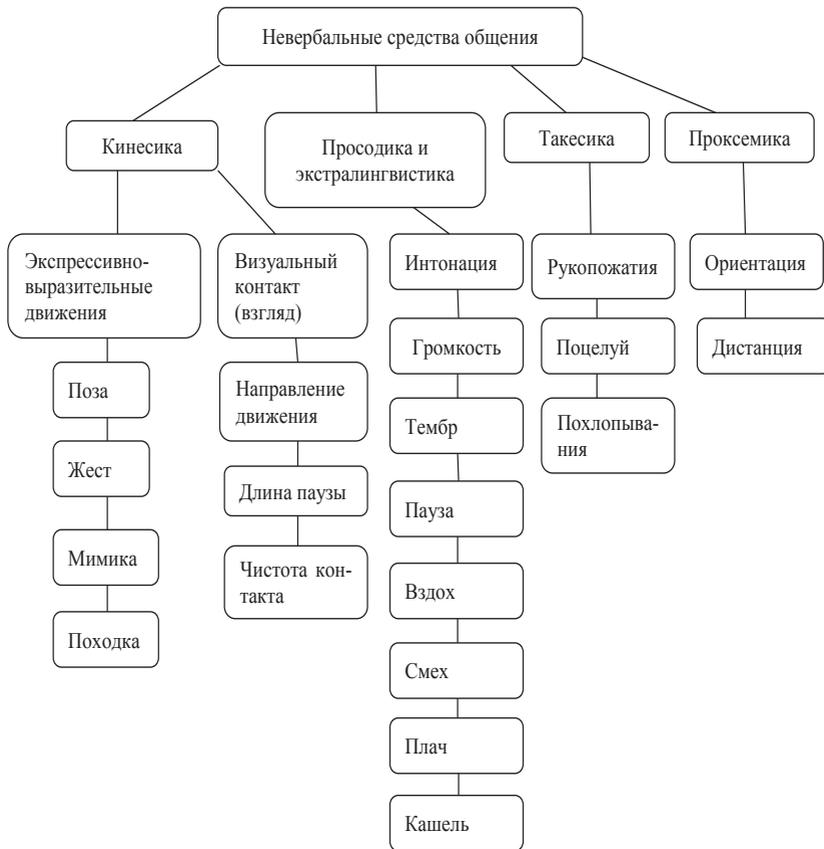


Рис. 2. Классификация невербальных средств общения

Особая роль в передаче информации отводится *мимике* – движениям мышц лица. Исследования, к примеру, показали, что при неподвижном или невидимом лице лектора теряется до 10–15 % информации.

Главной характеристикой мимики является ее целостность и динамичность. Это означает, что в мимическом выражении шести основных эмоциональных состояний (гнева, радости, страха, страдания, удивления и отвращения) все движения мышц лица скоординированы, что хорошо видно из схемы мимических кодов эмоциональных состояний, разработанной В. А. Лабунской (см. табл. 1).

Мимические коды эмоциональных состояний

Части и элементы лица	Эмоциональные состояния					
	гнев	презрение	страдание	страх	удивление	радость
Положение рта	Рот открыт	Рот закрыт		Рот открыт	Рот обычно закрыт	
Губы	Уголки губ опущены			Уголки губ приподняты		
Форма глаз	Глаза раскрыты или сужены	Глаза сужены		Глаза широко раскрыты	Глаза прищурены или раскрыты	
Яркость глаз	Глаза блестят	Глаза тусклые		Блеск глаз не выражен	Глаза блестят	
Положение бровей	Брови сдвинуты к переносице			Брови подняты вверх		
Уголки бровей	Внешние уголки подняты вверх			Внутренние уголки подняты вверх		
Лоб	Вертикальные складки на лбу и переносице			Горизонтальные складки на лбу		
Подвижность лица и его частей	Лицо динамичное			Лицо застывшее	Лицо динамичное	

Американские психологи П. Экман и У. Фризен создали фотоэталонные естественных мимических выражений основных эмоций.

В современных исследованиях установлено, что все люди независимо от национальности и культуры с достаточной точностью и согласованностью интерпретируют эти мимические коды как выражение соответствующих эмоций. Но каждая культура обладает своими «правилами проявления» эмоций, которые могут требовать подавления или маскировки одних эмоциональных выражений и частого проявления других.

С мимикой очень тесно связан *взгляд*, *визуальный контакт*, который составляет исключительно важную часть общения.

А. А. Леонтьев в своей работе отмечает, что американскими психологами Р. Экслайном и Л. Винтерсом было показано, что взгляд связан с процессом формирования высказывания, с трудностью или легкостью

этого процесса, с расположением к общению, с состоянием человека. Интересный прием невербального воздействия – «свечение» описан врачом-психиатром В. Леви. «Свечение» – это прием, заимствованный из психотехники гениев коммуникабельности. Говорят: «его глаза сверкали», «глаза светились», «лучистые глаза», «лицо светилось улыбкой», «весь светится»²².

Несмотря на то, что лицо и является главным источником информации о психологических состояниях человека, но оно во многих ситуациях менее информативно, чем его тело, так как человек мимические выражения лица может контролировать лучше, чем движения тела. Поэтому в общении важно знать, какую информацию можно получить, если следить за движениями тела: за жестами, позой, стилем экспрессивного поведения, походкой.

Поза – это положение человеческого тела, элементарная единица пространственного поведения человека.

Как показывают исследования, общее количество различных устойчивых положений, которое способно принять человеческое тело, около 1000. Из них в силу культурной традиции каждого народа некоторые позы запрещаются, а другие – закрепляются. Одним из первых указал на роль позы человека как одного из невербальных средств общения психолог А. Шефлен. В дальнейших исследованиях, проведенных В. Шюбцем, было выявлено, что главное смысловое содержание позы состоит в размещении индивидом своего тела по отношению к собеседнику, которое свидетельствует либо о закрытости, либо о расположенности к общению.

Как отмечено в исследованиях, *закрытые* позы характеризуются отбрасыванием тела назад, желанием человека закрыть переднюю часть тела и занять как можно меньше места в пространстве. *Открытые* позы – это поворот корпуса и головы к собеседнику, они воспринимаются как позы доверия, согласия, доброжелательности, психологического комфорта.

Есть ясно читаемые позы раздумья (поза роденовского мыслителя), позы критической оценки (рука под подбородком, указательный палец вытянут к виску). Человек, желающий заявить о себе, будет стоять прямо, в напряженном состоянии, с развернутыми плечами, иногда упираясь руками в бедра. Если человеку не нужно подчеркивать свой статус и положение, он будет расслаблен, спокоен, находиться в свободной непринужденной позе. Практически все люди умеют хорошо «читать» позы, хотя, конечно, далеко не всегда понимают, как они это делают.

Так же легко можно понять значение *жестов*, то есть разнообразных

движений руками и головой, при этом их смысл понятен для общающихся сторон.

В разных культурах конкретный смысл отдельных жестов может быть различен. Однако во всех культурах есть сходные жесты, среди которых можно выделить виды жестов:

а) *коммуникативные* – жесты для приветствия, прощания, привлечения внимания, запретов, утвердительные, отрицательные, вопросительные и т. д.;

б) *модальные* – выражают оценку и отношение (жесты одобрения, неодобрения, доверия и недоверия, растерянности и т. п.);

в) *описательные* – имеют смысл только в контексте речевого высказывания.

В соответствии с классификацией известного исследователя невербального поведения А. Штангля выделяются:

– *жесты рук* – руки, вяло свисающие вдоль тела, говорят о пассивности, недостатке воли; скрещенные на груди руки – это стремление к установлению дистанции, демонстрация изоляции и выжидания;

– *жесты кистей рук* – открытая ладонь обращена вверх – свидетельствует о желании объясниться или убедить; если руки спрятаны в карманы – это говорит о стремлении скрыть неуверенность; если рука сжата в кулак – сигнал о концентрации, стремлении к самоутверждению;

– *«игры рук»* – пальцы барабают по столу, значит, собеседник демонстрирует незаинтересованность, нежелание общаться, нетерпение; стирающие движения по лбу – это стирание нехороших мыслей, плохих представлений;

– *жесты пальцев*: палец засунут в рот – показатель инфантильной наивности, удивления, рассеянности; палец плотно прижат ко рту – показатель стремления предотвратить всякое проявление активности; палец касается глаз или ушей – это опосредованный знак неловкости, плохого настроения, робости.

В классификации австралийского исследователя А. Пиза представлены наиболее распространенные, с его точки зрения, жесты и действия:

• *жесты ладони*: открытая ладонь говорит о правдивости, честности, преданности; пальцы собраны в кулак и виден только указательный палец – «указующий перст», указывает на силу, принуждение к действию;

• *жесты кистями и руками*: рука, охватывающая запястья, говорит о неоправданных ожиданиях и попытке самоконтроля; скрещенные руки с большими пальцами, которые направлены вверх, – это оборонительное или негативное отношение к чему-либо;

• *жесты «рука к лицу»*: «рука к носу» характеризует недоверие к говорящему, потирание глаза – попытка человека блокировать ложь; почесывание

²² Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., 1979. – С. 271–273.

шеи – знак сомнения, неуверенности; рука, поддерживающая голову, – показатель скуки, отсутствие интереса; поглаживание подбородка – процесс принятия решения, потирание тыльной стороны шеи – сигнал неоправданных ожиданий;

- *барьеры из рук*, скрещенных на груди с ладонями, сжатыми в кулаки, – показатель враждебного отношения к партнеру; дотрагивание до предмета, расположенного вблизи другой руки, – стремление достичь безопасности;

- *барьеры из ног*: перекрещенные руки и ноги указывают на попытку защититься от чего-то.

В процессе общения не нужно забывать о *конгруэнтности*, то есть совпадении жестов и речевых высказываний. Речевые высказывания и жесты, их сопровождающие, должны совпадать. Если заметны противоречия между жестами и смыслом высказываний – это сигнал лжи.

Помимо рисунка поз важным показателем невербальной коммуникации является показатель изменения поз в единицу времени. Количество поз, принимаемых человеком в процессе общения, соответствует его статусному положению и стремлению к доминированию. Например, люди, имеющие более высокий статус, уверенные в себе, чаще меняют свои позы, совершают больше движений головой, туловищем, руками, ногами, при этом они стараются продемонстрировать больше свободы в выборе и смене определенного невербального репертуара, чем партнеры с низким статусом.

Походка человека – манера передвижения, которая позволяет распознать его эмоциональное состояние. Так, в исследованиях отмечено, что испытуемые с большей точностью узнавали по походке такие эмоции, как гнев, страдание, гордость, счастье. Самая тяжелая походка отмечается при гневе, самая легкая – при радости, вялая, угнетенная походка – при страданиях, самая большая длина шага – при гордости.

Обнаружить связь между походкой и качеством личности можно только сопоставив физические характеристики походки и качества личности, выявленные с помощью тестов.

Следующие виды невербальных средств общения связаны с *голосом*, характеризующие образ человека, способствующие распознаванию его состояний, выявлению психической индивидуальности. Характеристики голоса относят к просодическим и экстралингвистическим явлениям. *Просодика* – это название таких ритмико-интонационных сторон речи, как высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила удара.

Экстралингвистическая система характеризуется включением в речь пауз, а также различного рода психофизиологическими проявлениями человека: плача, кашля, смеха, вдоха и т. д.

Просодические и экстралингвистические средства, регулирующие по-

ток речи, дополняют, замещают и предвосхищают речевые высказывания, а также способствуют выражению эмоционального состояния.

Энтузиазм, радость, гнев, страх и недоверие передаются обычно высоким голосом, в более широком диапазоне тональности. Горе, печаль, усталость обычно передают мягким и приглушенным голосом с понижением интонации к концу фразы.

Скорость речи также отражает чувства: быстрая речь свидетельствует о взволнованности или обеспокоенности; медленная речь, наоборот, об угнетенном состоянии, горе, высокомерии или усталости.

Следовательно, в общении мы должны уметь не только слушать, но и *слышать* интонационный строй речи, уметь оценивать силу и тон голоса, скорость речи, практически позволяющие выражать наши чувства, мысли, волевые устремления не только наряду со словом, но и помимо него, а иногда и вопреки ему.

К такесическим средствам общения относятся *динамические прикосновения* в форме рукопожатия, похлопывания, поцелуя. Динамические прикосновения стимулируют общение. Использование человеком в общении динамических прикосновений определяется статусом партнера, возрастом, полом, степенью их знакомства.

Рукопожатия делятся на следующие типы:

1. *Доминирующее*, властное рукопожатие: рука сверху, ладонь развернута вниз на ладони партнера (попытка взять ситуацию под контроль).

2. *Покорное* рукопожатие: рука снизу, развернута вверх (готовность к подчинению).

3. *Равноправное* рукопожатие: ладонь ребром вниз, то есть вертикальное положение.

4. *Рукопожатие «перчатка»*: две ладони охватывают одну ладонь собеседника (стремление показать искренность, отзывчивость, глубину чувств инициатора рукопожатия; жест сопровождается улыбкой и потряхиванием).

5. *Рукопожатие «котлеткой»*, вялое рукопожатие может служить показателем слабости характера или нежеланием общаться.

Такесические средства общения выполняют функции индикатора статусно-ролевых отношений. Такесический элемент – *похлопывание* по плечу, допустим, если общающиеся в близких отношениях или равны в социальном положении, неправильное использование личностью такесических средств может привести к конфликтам в общении.

Общение всегда *пространственно организовано*. *Ориентация и угол общения* – проксемические компоненты невербальной системы. Субъекты в общении всегда *несознательно регулируют свое пространство* – дистанцию между собой и другими людьми, свое положение относитель-

но другого (стоя, сидя) и ориентацию в пространстве.

Наиболее изучено в проксемике влияние на контакт организации пространства, который соответствует определенному типу взаимоотношений. Экспериментальным путем Э. Холл зафиксировал нормы приближения к партнеру по общению, свойственные американской культуре. Он выделил следующие зоны в деловой коммуникации: интимную, персональную, социальную, публичную, каждая из которых соответствует особым ситуациям общения:

– интимная зона (в англ. *“bubble”* – пузырь) соответствует тому пространству, в рамках которого человек чувствует себя в безопасности. Границы интимной зоны определяются расстоянием примерно в половину вытянутой руки (не менее 45 см). Человек добровольно допускает в эту зону лишь близких, только хорошо знакомых. Протяженность интимной зоны разная в разных субкультурах – от 60 см.

Персональная зона – это пространство, в котором происходит обыденная беседа со знакомым. Персональная или зона личного общения (от 0,5 до 1,5 м). На такой дистанции общаются хорошо знакомые друг другу люди. На этом расстоянии общающиеся могут дотрагиваться друг до друга, обмениваться рукопожатиями, похлопывать друг друга по плечу.

Социальная зона определяется от 1,2 до 3,6 м. Именно на такой дистанции комфортно вести деловые, а также случайные и малозначимые разговоры. Такая дистанция необходима в ситуации формального собеседования или деловых переговоров²³.

Ориентация, выражаемая в повороте тела и носка ноги в направлении партнера или в сторону от него, сигнализирует о направлении мыслей.

Важным показателем пространственной зоны делового общения служит угол ориентации деловых партнеров по отношению друг к другу. Принято различать четыре позиции расположения деловых партнеров за рабочим столом: угловую, кооперативную, конкурирующе-оборонительную, независимую.

Для делового общения более всего подходят угловая и кооперативная позиции. *Угловая позиция* позволяет создавать постоянный визуальный контакт деловых партнеров, условия для свободной жестикуляции и наблюдения за ней. Угол стола выполняет функцию своеобразного щита, за которым можно «укрыться» в случае агрессивного поведения партнера. Когда появляется необходимость работать над документационным обеспечением деловой проблемы, необходимо использовать *кооперативную позицию*. Просмотр доку-

²³ Духновский, С. В. Дистанция в межличностных отношениях. Регуляция и диагностика / С. В. Духновский. – Екатеринбург, 2010. – С. 119.

ментов требует нахождения партнеров рядом с одной стороны стола, нельзя допускать нарушение интимной психологической зоны.

Для короткого, корректного делового разговора или, напротив, для жесткого отстаивания деловыми партнерами своих позиций больше подойдет общение в *конкурирующе-оборонительной позиции*. *А независимая позиция* подойдет для таких деловых ситуаций, когда заинтересованность в решении деловой проблемы практически отсутствует, но партнерам свой особый подход к рассмотрению проблемы продемонстрировать необходимо.

Невербальное поведение личности отличается многофункциональностью, так как:

- создается образ партнера по общению;
- формируются взаимоотношения партнеров по общению;
- показывает актуальные психические состояния субъектов общения;
- выполняет функцию уточнения, изменения понимания вербального сообщения;
- способствует усилению эмоциональной насыщенности сказанного;
- поддерживает оптимальный уровень психологической близости между общающимися;
- выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений.

В деловом общении взаимосвязь и взаимодействие вербальной и невербальной коммуникации способствует образованию единого целостного коммуникационного процесса, в котором участники коммуникации (деловые партнеры), преодолевая коммуникативные барьеры (вербальные и невербальные), оказывают друг на друга психологическое влияние.

Библиографический список

1. Атватер, И. Я вас слушаю / И. Атватер. – М. : Экономика, 1988. – 112 с.
2. Богуславская, З. М. Проблемы онтогенеза общения / З. М. Богуславская. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
3. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М., 2002. – 220 с.
4. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 200 с.
5. Бороздина, Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 295 с.
6. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М., 1978. – С. 43.
7. Гительмахер, Р. Б. Системная модель восприятия руководителя исполнителями / Р. Б. Гительмахер, Ю. П. Субботин // Социологические исследования. – 1992. – № 7. – С. 83–93.
8. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 272 с.

9. Духновский, С. В. Дистанция в межличностных отношениях. Регуляция и диагностика / С. В. Духновский. – Екатеринбург, 2010. – 209 с.
10. Ефимова, Н. С. Психология общения. Практикум по психологии : учеб. пособие / Н. С. Ефимова. – М. : ИД «ФОРУМ» ; ИНФРА-М, 2011. – 192 с.
11. Костенко, И. П. История менеджмента : учеб. пособие / И. П. Костенко, Е. В. Михалкина. – Ростов н/Д. : изд-во Южного фед. ун-та, 2014. – 606 с.
12. Кудряшова, Л. Д. Каким быть руководителю / Л. Д. Кудряшова. – Л. : Лениздат, 1986. – 160 с.
13. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.
14. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 576 с.
15. Кузьмин, Е. С. Методы социальной психологии / Е. С. Кузьмин, В. Е. Семенов. – Ленинград : изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 129 с.
16. Лавриненко, В. Н. Психология и этика делового общения / В. Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТА-ДИАНА, 2003. – 415 с.
17. Маккормак, М. Секреты бизнеса для всех / М. Маккормак. – М. : изд-во «АСТ», 1998. – 400 с.
18. Мищич, П. Как проводить беседы / П. Мищич. – М. : Экономика, 1987. – 211 с.
19. Пиз, А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М. : Эксмо, 2003. – 107 с.
20. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : изд-во «Питер», 2000. – 416 с.
21. Русалинова, А. А. Социальное самочувствие человека как социально-психологический феномен / А. А. Русалинова. – СПб. : Астерион, 2013. – 245 с.
22. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 222 с.
23. Скаженик, Е. Н. Деловое общение : учеб. пособие / Е. Н. Скаженик. – Таганрог : изд-во ТРТУ, 2006. – С. 212.
24. Титова, Л. Г. Деловое общение / Л. Г. Титова. – М. : ЮНИТА-ДИАНА, 2005. – 271 с.
25. Ягер, Д. Деловой этикет: как выжить и преуспеть в мире бизнеса / Д. Ягер. – М., 1994. – 34 с.

*Неретин Николай Владиславович,
главный специалист департамента образования
администрации г. Южно-Сахалинска*

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Эффективность управления воспитательной работой в образовательном учреждении достигается обоснованием сущности механизмов управления воспитательной работой, описанием состояния организации управления и содержания. Разработанная модель управления системы воспитательной работы общеобразовательной школы и сформулированные практические рекомендации по ее использованию в школьной практике характеризуют современные требования управления воспитательной работой. ы

1. Понятия «воспитательная система» и «система воспитательной работы»

Принято рассматривать воспитание с двух позиций, таких, как социальное и педагогическое явления. Важным компонентом является возможность анализировать педагогические явления в рамках современной парадигмы воспитания.

Под парадигмой воспитания понимается идея, которая лежит в основе любых воспитательных процессов, протекающих в системе образования.

Во времена советского периода основная цель воспитания была всестороннее гармоничное развитие личности, а именно командно-административное влияние педагогического процесса на формирование личности ребенка согласно эталонному, диктуемому обществом.

Сейчас процессы воспитания опираются на гуманистическую теорию создания оптимальных условий для разностороннего гармоничного развития подрастающего поколения через процесс самоактуализации в статусе полезного члена общества с учетом его потребностей и потенциальных возможностей.

Основными принципами современного процесса воспитания являются следующие:

1. Во взаимодействии с воспитанником за основу берется ведущий принцип гуманизма – человек наивысшая ценность на Земле. Актуальным является принцип опоры на положительное в личности воспитанника;

в процессе воспитания организуются условия для саморазвития личности. Ведущая идея в построении взаимоотношений с воспитанником – принятие воспитанника таким, каков он есть.

2. Цель воспитания – разностороннее гармоничное развитие личности воспитанника, самоактуализирующейся в условиях коллективной творческой деятельности.

3. Основа построения системы воспитания – обеспечение возможности самоактуализации личности.

4. Суть воспитания – формирование отношения воспитанника к явлениям окружающего мира: к Родине, обществу, людям, живой и неживой природе, материальным и духовным ценностям, к себе самому. Этот процесс обеспечивает формирование системы ценностных ориентаций личности.

5. Содержание воспитания составляет деятельность, организуемую педагогом (познавательная, ценностно-ориентированная, общественная, трудовая, художественная, спортивно-организационная деятельность, а также деятельность свободного общения).

6. Основа воспитывающей деятельности педагога – обеспечение активной позиции школьника.

7. В процессе воспитания устанавливается субъект-субъектное взаимодействие. Воспитанник рассматривается как субъект воспитательных отношений.

8. Важнейший принцип взаимодействия – принцип диалогизации [5]. Установление диалога – это организация обратной связи во взаимодействии и обеспечение понимания.

9. Педагог – фасилитатор взаимодействия. Важнейшая функция педагога – понимание. По выражению основателя гуманной педагогики Карла Роджерса, педагогике необходимо перестать «воспитывать», а педагогу необходимо постоянно двигаться навстречу воспитанникам, активизировать их, слушать, оказывать помощь в обнаружении своих потребностей, помогать обрести веру в себя [4].

Рассмотрев современную парадигму образования, необходимо перейти к рассмотрению воспитания как социального и педагогического явления.

Если рассматривать воспитание как социальное явление, то в первую очередь важно иметь в виду передачу опыта от старших поколений младшим. Опыт, накопленный поколениями, передается всеми социальными институтами по многим направлениям: умственное и физическое развитие, трудовая деятельность, нравственное поведение, эстетическое отношение к миру.

Формирование качеств личности осуществляется во взаимодействии с воспитанником. Высокая нравственность, трудолюбие, ответственность, милосердие – эти, а также многие другие качества личности стремятся воспитать в растущем человеке педагог. Он стремится воспитать челове-

ка достойного, необходимого обществу, красивого в своих поступках и делах, помогает ему научиться делать выбор между добром и злом, истиной и ложью, прекрасным и безобразным, а в случае трудностей пытается интерпретировать причины поведения воспитанника и работать с ним исходя из собственного миропонимания его потребностей и возможностей. В этом состоит суть гуманистического подхода к процессу воспитания.

С позиции растущего человека отношение к воспитанию обычно односторонне отрицательное. У человека с детства часто формируется представление о воспитании как о насилии. Люди не любят, когда их воспитывают. Почему? Может, у человека теряется ощущение собственной значимости? Может, личность перестает чувствовать собственную индивидуальность? Или индивиду кажется, что его лишают свободы выбора?

Воспитание – это очень сложный процесс. Как ни странно, чем более развитой является личность, тем сложнее оказывается процесс педагогического воздействия на нее. Между тем воспитание может сыграть выдающуюся роль в жизни человека. В связи с этим современный мир, проходя через новый гребень волны гуманизации образования и воспитания, делает попытку поиска новых идей, позволяющих глубже понять растущего человека.

2. Содержание, особенности и основные направления системы воспитательной работы в условиях модернизации образования

Если говорить о нормативно-правовой составляющей в области образования, то целесообразно выделить противоречие между требованиями федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», диктующего о наложении обязательств по воспитанию детей на плечи родителей, с одной стороны, и сохранением должности заместителя директора по воспитательной работе – с другой. Данное противоречие, на наш взгляд, вызвано неготовностью современного образования решать фундаментальные задачи в области воспитательной работы и, соответственно, формулировать основные управленческие задачи.

Если говорить о модернизации в целом, то, безусловно, это многомерный и очень сложный процесс, характеризующийся глобальным обновлением определенной системы. Не исключением стала и система образования, которая в данное время претерпевает серьезные изменения, касающиеся не только нормативно-правового обеспечения, но и учебно-воспитательного процесса в целом. К этим изменениям можно отнести представления о современном выпускнике начальной школы, который, по словам разработчиков ФГОС НОО, должен иметь следующие компоненты личности:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Данные компоненты личности могут быть оформлены, если воспитательный процесс будет организован в соответствии с современными требованиями и нормами в области образования. Основная задача при организации воспитательной работы, на наш взгляд, это осуществление личностно-ориентированного подхода через современные формы работы с использованием педагогических технологий.

Рассматривая процесс управления воспитательной работой в образовательной организации, необходимо развести основные понятия и дать им определение.

Существует множество определений понятия «воспитание». Воспитание в учебном учреждении реализуется через воспитательный процесс – это взаимодействие педагогов и детей с целью ориентации их на саморазвитие, самовоспитание, самореализацию. Успешное осуществление учебно-воспитательного процесса возможно при осознании педагогами важности воспитательной работы наряду с преподаванием учебных дисциплин в школе.

Воспитательная работа – это процесс по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации. Воспитательная работа – вид педагогической деятельности, осуществляемой отдельным педагогом либо педагогическим коллективом [6].

Содержание, методика и технологии воспитательной работы школы определяются ее воспитательной системой. В зависимости от избранной концепции каждая школа по-своему строит педагогическую систему, в которой дидактическая и воспитательная подсистемы своеобразно взаимодействуют, влияя друг на друга, доминируя или уступая. Воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимосвязи основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л. И. Новикова).

Воспитательная система школы – явление динамичное: она рождается, совершенствуется, обновляется, стареет, распадается. Ее нельзя привести

в школу, она может зародиться и развиваться только в определенных условиях и в каждой школе будет индивидуальной. Воспитательные системы могут отличаться типом школы, видом систематизирующей деятельности, однако первоосновой остается авторское начало, выраженное в педагогической концепции.

Причем авторами обязательно являются члены школьного сообщества: педагоги, дети, родители и взрослые из ближайшего социального окружения [6].

Учитывая составляющие воспитательного процесса в целом, важно четко понимать, как осуществлять процесс управления. Поэтому необходимо перейти к рассмотрению управления воспитательной системой, учитывая основные этапы.

Управление воспитательной системой на первом этапе становления в основном осуществляется на организационно-педагогическом уровне, хотя, безусловно, присутствует и психологическая коррективная. В общем психологическом настроении на этапе становления воспитательной системы преобладают ожидания, надежды.

Второй этап – этап более или менее стабильного развития воспитательной системы, который наступает через пять-шесть лет после начала ее создания. Главное – цели воспитательной системы сформулированы, внедрены в сознание педагогов, детей и их родителей.

Третий этап характеризуется оформлением системы: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут, жизнь школы упорядочивается, воспитательная система работает в заданном режиме.

Четвертый этап в развитии воспитательной системы школы – это процесс системообразования, формирования состояния устойчивого равновесия, постоянного роста социальных потребностей коллектива.

Пятый этап – обновление и перестройка системы, которые могут приобретать характер кризиса. Кризисное развитие происходит лишь через поиск нового: ощущается дефицит новизны, в меньшей степени дети увлекаются творческой деятельностью, появляется состояние усталости у педагогов [6].

Как и любой другой процесс, воспитательный нуждается в специально осуществляемой деятельности по моделированию и проектированию. Данные аспекты деятельности призваны стратегически взглянуть на процесс управления и выявить негативные и положительные черты воспитательной системы.

Под моделированием понимается метод познавательной и управленческой деятельности, который позволяет адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты системы, получить информацию о ее прошлом, настоящем и будущем состоянии, возможностях и условиях построения, функционирования и развития [8].

Проектирование воспитательного процесса – это цикл педагогически целенаправленной деятельности по формированию представлений о развитии воспитательного процесса, включающий действия по выявлению актуальных проблем на основе анализа воспитательной ситуации, целеполаганию, выявлению условий и возможностей достижения поставленных целей, созданию теоретического аналога воспитательного процесса, программированию его содержания и моделированию процесса реализации содержания воспитания; прогнозированию результатов, выражающихся в развитии личности ребенка [6].

Данные методы в определенной степени упрощают процесс управления в целом, создавая условия для дальнейшей корректировки и правильного распределения ресурсов. Если взглянуть в общем на процесс управления с использованием таких методов, как проектирование и моделирование, то можно выделить их общие черты:

- 1) включение всех участников образовательного процесса (педагоги, ученики, родители);
- 2) прохождение через основные этапы: возникновение, становление, период зрелости и преобразования;
- 3) индивидуальность в построении, учитывая отдельно взятую образовательную организацию.

Подводя итоги всему вышесказанному, необходимо отметить, что любая образовательная организация по-своему реализует воспитательную деятельность, но знание основных управленческих принципов и приемов работы делает этот процесс прозрачным и понятным для осуществления. В этой связи хотелось бы представить схему, предложенную В. С. Кукушиным, о том, как должна работать система воспитательной работы в современной школе (рис. 1) [6].

Данная система, на наш взгляд, в полной мере отражает значимость воспитательной работы на этапе модернизации российского образования. Важность этой работы заключается в постоянном поиске новых подходов и технологий, которые, в свою очередь, призваны максимально задействовать личностный потенциал современного ученика.

В современном российском образовании наблюдается необходимость возвращения к исконным отечественным традициям в области воспитания молодого поколения. В нашей стране в период с XIX по XX век накопился колоссальный опыт нравственного воспитания, разработаны и внедрены разнообразные методики воспитательной работы, которые призваны отслеживать качественные изменения в развитии личности ребенка. Однако в последние десятилетия XX века в учебно-воспитательной системе школы наблюдаются существенные изменения в контексте целей и содержания деятельности участников воспитания.

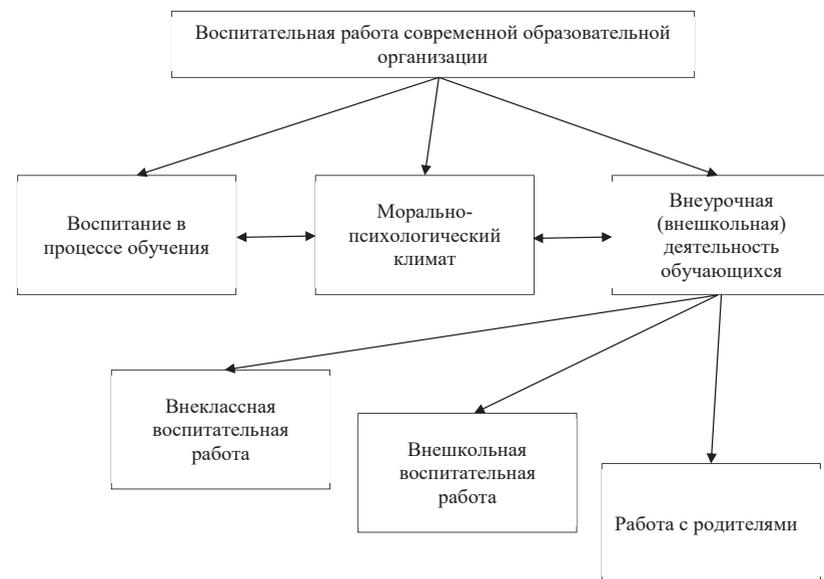


Рис. 1. Система воспитательной работы в современной школе

Современная система воспитания подрастающего поколения отличается многообразием воспитательных практик, вариативностью психолого-педагогических технологий, субъектам учебно-воспитательного процесса предоставляется огромный инструментарий в выборе методик воспитательной работы с детьми. Стратегия в области развития образования предполагает комплексное изменение всех составляющих образовательной системы, ее учебной и воспитательной составляющих. Оформляется и создается в каждой школе собственная уникальная воспитательная система.

Если же говорить о воспитательной системе школы, то нельзя не затронуть проблему сохранения в воспитании национальных традиций. Данная система в идеале должна основываться на ценностных ориентациях и мотивах поведения нации, сформированных в процессе развития государств, опираясь на собственные педагогические традиции, соответствующие российскому менталитету.

На данный момент эти вопросы только начинают осознаваться, а реальная образовательная политика в области воспитания подстраивается под западные образцы, обусловленные законами рынка и ориентированные на его потребности.

Оформленное в конце XX–начале XXI века «общество потребителей» пропагандирует новые качества личности, необходимые для выживания в условиях рыночных отношений: завышенную самооценку, алчность, агрессивность, предприимчивость, вытесняя при этом из педагогического обращения такие категории, как «духовность», «соборность», «нравственность», «общечеловеческие ценности», «патриотизм», «коллективизм».

В XIX веке К. Д. Ушинский определил воспитание как «продукт длительного исторического развития нации, который нельзя заимствовать у других народов» [5].

А. С. Макаренко, анализируя отечественные педагогические традиции, определил исторически сложившиеся гуманистические принципы национального воспитания:

- помощь слабому, нуждающемуся;
- коллективный труд, трудовая поддержка;
- взаимозависимость людей друг от друга;
- самодисциплина [7].

Сегодняшние реалии говорят о том, что на смену воспитанию национальной идентичности приходит воспитание в условиях конкурентоспособной борьбы. Соответственно и подходы к воспитательной работе также меняются со сменой приоритетов. На лидирующие позиции выходит формирование лидерских качеств, что изначально не свойственно российской ментальности.

3. Понятие «управления образовательным учреждением»

Важным компонентом деятельности воспитательной работы является методический и нормативно-правовой инструментарий. Он несет в себе основополагающие принципы по организации воспитательной работы и выполнению образовательной программы в целом. Если говорить конкретно о воспитании и о тех требованиях, которые предъявляет государство к образовательным организациям, то, на наш взгляд, это два ключевых документа – федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который был принят 29 декабря 2012 года, и федеральный государственный образовательный стандарт начального, основного и среднего общего образования.

Пристальное внимание государства к вопросам духовно-нравственного развития и воспитания, создание условий для успешной социализации подрастающего поколения и формирования у детей способности к саморазвитию и совершенствованию во благо себе и обществу, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного и компетентного гражданина России – все это становится важнейшими факторами модернизации России на современном этапе.

Духовно-нравственное развитие гражданина России – это осущест-

вляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности посредством осознанного принятия ею ценностей:

- семейной жизни;
- классного и школьного коллектива;
- культурно-регионального сообщества;
- культуры своего народа, компонентом которой может быть система ценностей одной из традиционных религий России;
- российской гражданской нации;
- мирового сообщества [1].

Духовно-нравственное развитие гражданина формирует его способность сознательно выстраивать отношение к себе, своей семье, другим людям, жизни и труду, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм, нравственных установок, традиционных национальных духовных идеалов.

Основным содержанием духовно-нравственного развития личности гражданина России являются базовые национальные ценности, которые представляют собой систему и сохраняются в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаются из поколения в поколение, поддерживают эффективное развитие страны в современных условиях.

Базовые национальные ценности определяют:

- отбор учебного содержания по инвариантным и вариативным общеобразовательным дисциплинам;
- основное содержание программ воспитания и социализации;
- содержание, формы и методы педагогического взаимодействия школы, семьи, традиционных религиозных и общественных организаций и иных социальных субъектов.

Программа воспитания и социализации обучающихся на уровне основного общего образования основана на принципах ориентации на национальный воспитательный идеал, следования нравственным примерам, аксиологического, диалогического общения, полисубъектности воспитания и социализации, совместного решения личностно и общественно значимых проблем, системно-деятельностной организации воспитания.

Например, программа воспитания и социализации обучающихся на уровне основного общего образования МБОУ «СОШ № 1» г. Долинска Сахалинской области рассматривает шесть направлений. Каждое направление раскрывает одну из существенных сторон духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;

- воспитание социальной ответственности и компетентности;
- воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания;
- воспитание экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни;
- воспитание трудолюбия, сознательного, творческого отношения к образованию, труду и жизни, подготовка к сознательному выбору профессии;
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование основ эстетической культуры.

Каждое направление духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся дается в виде тематической программы. Основу программы составляют:

- соответствующая система морально-нравственных установок и ценностей (аксиологический подход);
- многоукладность тематической программы, которая охватывает различные виды образовательной и социально-педагогической деятельности: урочной, внеурочной, внешкольной, семейной, общественно полезной (эстетическое воспитание);
- содержание в каждой программе ряда форм и методов воспитания, развития и социализации.

Интеграция содержания различных видов деятельности обучающихся в рамках программы духовно-нравственного воспитания и развития осуществляется на основе базовых национальных ценностей.

Для решения воспитательных задач обучающихся вместе с педагогами, родителями, иными субъектами культурной, гражданской жизни обращаются к содержанию:

- общеобразовательных дисциплин;
- произведений искусств;
- периодической печати, радио- и телепередач, отражающих современную жизнь;
- духовной культуры и фольклора народов России;
- жизненного опыта своих родителей и прародителей;
- страниц биографии значимых для мировой и отечественной истории деятелей культуры, искусства, политики, науки, лиц, прославивших Россию;
- общественно полезной, личностно значимой деятельности в рамках педагогически организованных социальных и культурных практик;
- других источников информации и научного знания.

Содержание разных видов деятельности обучающихся интегрируется вокруг сформулированной ценности. В свою очередь, ценности в педагогическом процессе последовательно раскрываются в этом содержании.

Базовые национальные ценности не локализованы в содержании от-

дельного учебного предмета, формы или вида образовательной деятельности. Они пронизывают все учебное содержание, весь уклад школьной жизни, всю многоплановую деятельность обучающегося как человека, личности, гражданина. Система базовых национальных ценностей создает смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности гражданина России. В этом пространстве снимаются барьеры между отдельными учебными предметами, школой и семьей, школой и обществом, школой и жизнью.

Цель и задачи воспитания и социализации подростков формулируются, достигаются и решаются в контексте национального воспитательного идеала. «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [10].

Национальный воспитательный идеал раскрывает сущность высоконравственной личности, на воспитание, обучение и развитие которой направлены усилия государства, семьи, школы, политических партий, религиозных и общественных организаций, СМИ. Это высшая цель образования и воспитания сегодня.

На уровне основного общего образования для достижения поставленной цели воспитания и социализации обучающихся решаются определенные задачи:

в области формирования личностной культуры:

- формирование способности к духовному развитию, реализации творческого потенциала в учебно-игровой, предметно-продуктивной, социально ориентированной, общественно полезной деятельности на основе традиционных нравственных установок и моральных норм, непрерывного образования, самовоспитания и универсальной духовно-нравственной компетенции «становиться лучше»;
- укрепление нравственности, основанной на свободе воли, духовных и отечественных традициях, внутренней установки личности школьника поступать согласно своей совести;
- формирование основ нравственного самосознания личности (совести) – способности подростка формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам;
- формирование нравственного смысла учения, социально ориентированной и общественно полезной деятельности;
- формирование морали – осознанной обучающимся необходимости

поведения, ориентированной на благо других людей и определяемой традиционными представлениями о добре и зле, справедливом и несправедливом, добродетели и пороке, должном и недопустимом;

– усвоение обучающимся базовых национальных ценностей, духовных традиций народов России;

– укрепление у подростка позитивной нравственной самооценки, самоуважения и жизненного оптимизма;

– развитие эстетических потребностей, ценностей и чувств;

– развитие способности открыто выражать и аргументированно отстаивать свою нравственно оправданную позицию, проявлять критичность к собственным намерениям, мыслям и поступкам;

– развитие трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата;

– формирование творческого отношения к учебе, труду, социальной деятельности на основе нравственных ценностей и моральных норм;

– формирование у подростка первоначальных профессиональных намерений и интересов, осознание нравственного значения будущего профессионального выбора;

– осознание подростком ценности человеческой жизни, формирование умения противостоять в пределах своих возможностей действиям и влияниям, представляющим угрозу для жизни, физического и нравственного здоровья, духовной безопасности личности;

– формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни;

в области формирования социальной культуры:

– формирование российской гражданской идентичности, включающей в себя идентичность членов семьи, школьного коллектива, территориально-культурной общности, этнического сообщества, российской гражданской нации;

– укрепление веры в Россию, чувства личной ответственности за Отечество, заботы о процветании своей страны;

– развитие патриотизма и гражданской солидарности;

– развитие навыков и умений организации и осуществления сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями, старшими и младшими в решении лично и социально значимых проблем на основе знаний, полученных в процессе образования;

– формирование у подростков первичных навыков успешной социализации, представлений об общественных приоритетах и ценностях, ориентированных на эти ценности образцах поведения через практику общественных отношений с представителями различных социальных и профессиональных групп;

– формирование у подростков социальных компетенций, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе;

– укрепление доверия к другим людям, институтам гражданского общества, государству;

– развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости, понимания людей и сопереживания им, приобретение опыта оказания помощи людям;

– усвоение гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

– формирование осознанного и уважительного отношения к традиционным религиям и религиозным организациям России, к вере и религиозным убеждениям других людей, понимания значения религиозных идеалов в жизни человека, семьи и общества, роли традиционных религий в историческом и культурном развитии России;

– формирование культуры межэтнического общения, уважения к культурным, религиозным традициям, образу жизни представителей народов России;

в области формирования семейной культуры:

– укрепление отношения к семье как основе российского общества;

– формирование представлений о значении семьи для устойчивого и успешного развития человека;

– укрепление у обучающегося уважительного отношения к родителям, осознанного, заботливого отношения к старшим и младшим;

– усвоение таких нравственных ценностей семейной жизни, как любовь, забота о любимом человеке, продолжение рода, духовная и эмоциональная близость членов семьи, взаимопомощь и др.;

– формирование начального опыта заботы о социально-психологическом благополучии своей семьи;

– приобщение к традициям своей семьи, культурно-историческим и этническим традициям семей своего народа, других народов России.

Процесс управления всегда имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов.

Под управлением понимается систематическое воздействие субъекта управленческой деятельности (одного человека, группы лиц или специально созданного органа) на социальный объект, в качестве такового может выступать общество в целом, его отдельная сфера (например, экономическая или социальная), отдельное предприятие, фирма и другие с тем, чтобы обеспечить их целостность, нормальное функционирование, динамическое равновесие с окружающей средой и достижение намеченной цели.

Поскольку образовательное учреждение – социальная организация и

она представляет собой систему совместной деятельности людей (педагогов, учащихся, родителей), то целесообразно говорить об управлении ею.

Социальное управление осуществляется путем воздействия на условия жизни людей, мотивацию их интересов, их ценностные ориентации.

Многие ученые определяют понятие «управление» через понятия «деятельность», «воздействие», «взаимодействие».

Управление как «влияние» или «воздействие» определяют также В. П. Шипунов, Е. Н. Кишкель, А. М. Бандурка.

«Под управлением вообще, – пишет В. А. Сластенин, – понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации». А внутришкольное управление, по его мнению, представляет собой «целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [9].

В. А. Розанов отмечает, что управление – это система скоординированных мероприятий (мер), направленных на достижение значимых целей [3].

Так как сегодня на смену философии «воздействия» в управлении школой приходит философия «взаимодействия», «сотрудничества», следует определять понятие «управление образовательным учреждением» через понятие «взаимодействия». Итак, под управлением образовательным учреждением мы понимаем систематическое, планомерное, сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня в целях обеспечения эффективной деятельности образовательного учреждения.

В настоящее время понятие менеджмента из области бизнеса все шире распространяется на различные сферы деятельности людей, в том числе и на образование. Однако понятие менеджмента более узкое, чем понятие управления, так как менеджмент в основном касается различных аспектов деятельности руководителя, тогда как понятие управления охватывает всю область человеческих взаимоотношений в системах «руководители – исполнители». Так, теория управления школой, в частности, педагогическим коллективом, существенно дополняется теорией внутришкольного менеджмента [2].

Теория менеджмента привлекает, прежде всего, своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию внутришкольного управления.

Говоря об управлении образовательным учреждением, следует иметь

в виду *систему управления*, то есть применять системный подход к теоретическому осмыслению управленческой деятельности.

Под системой управления понимается совокупность скоординированных, взаимосвязанных между собой мероприятий, направленных на достижение значимой цели организации. К таким мероприятиям относятся управленческие функции, реализация принципов и применение эффективных методов управления.

Основные управленческие функции – это относительно обособленные направления управленческой деятельности.

Функциональные звенья управления рассматриваются как особые, относительно самостоятельные виды деятельности, последовательно взаимосвязанные друг с другом этапы, полный состав которых образует единый управленческий цикл. Завершение одного цикла является началом нового. Таким образом, обеспечивается движение к более высоким качественным состояниям управляемой системы.

Существует несколько функций управления образовательными учреждениями. В. С. Лазарев выделяет среди них *планирование, организацию, руководство и контроль*. К этим основным функциям В. А. Сластенин добавляет *педагогический анализ, целеполагание, регулирование* [9].

Обобщая взгляды этих ученых, раскроем следующие функции управления образовательным учреждением: *анализ, целеполагание и планирование, организацию, руководство, контроль и регулирование*.

Анализ – относительно обособленный этап (стадия) познавательной управленческой деятельности, суть которого – творческое изучение, систематизация, обобщение и оценка разнообразной информации о социально-экономических условиях, реализации правовой образовательной политики, удовлетворении общественных потребностей, опыта сложившейся практики управления на всех уровнях.

На основе анализа индивидуальных, групповых и общественных образовательных запросов населения выделяются важнейшие социальные потребности: социально-экономические, экологические, валеологические, культурные, научные, территориальные, педагогические, бытовые и другие, детерминирующие цели и содержание образования, определяется рынок заказчиков и потребителей. К последним относятся органы государственной власти и управления, предприятия и учреждения, общественные организации, активные группы населения, семья, отдельные лица.

Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю. А. Конражевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных

функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

Эффективность управленческой деятельности во многом определяется тем, как руководители школы владеют методикой педагогического анализа, как глубоко ими могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости. Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ в деятельности директора школы приводит на этапе выработки цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой к необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в педагогическом или ученическом коллективе создает трудности в установлении правильной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки педагогического процесса. Основное назначение педагогического анализа как функции управления, по мнению Ю. А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы. Эта функция – одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов. В теории и практике внутришкольного управления Ю. А. Конаржевским и Т. И. Шамовой определены основные виды педагогического анализа в зависимости от его содержания: параметрический, тематический, итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла.

Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют следующие направления: качество преподавания;

выполнение образовательных программ и государственных стандартов; качество знаний, умений, навыков учащихся; уровень воспитанности школьников; состояние и качество методической работы в школе; эффективность работы с родителями и общественностью; состояние здоровья школьников и санитарно-гигиеническая культура; результативность деятельности совета школы, педагогического совета и др.

Проведение итогового анализа, его объективность, глубина, перспективность подготавливают работу над планом нового учебного года.

Целеполагание и планирование как функция управления школой. Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). Совершенствование целеполагания и планирования управленческой работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы.

В. А. Сластенин отмечает, что «цель управленческой деятельности – это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы». При определении «дерева целей» управления необходимо общую, или, как говорят, «генеральную», цель представить в виде ряда конкретных частных целей, то есть декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, генеральной цели осуществляется за счет выполнения составляющих ее частных целей [9].

Такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексному планированию. «Спланировать будущую деятельность, – как пишет В. С. Лазарев, – значит определить цели, состав и структуру действий, необходимых для их достижения».

В практике работы образовательных учреждений разрабатываются три основных вида планов: *перспективный, годовой и текущий*. К ним предъявляются следующие требования: целенаправленность, перспективность, комплексность, объективность.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы.

Годовой план охватывает весь учебный год, включая летние каникулы.

Текущий план составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана. Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегически по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

Реализация функции планирования в едином управленческом цикле повышает эффективность деятельности школы. Основным недостатком школьного планирования до сего времени остается отсутствие в планах многих образовательных учреждений реально достижимых в планируемый период и научно обоснованных целей и конкретных задач, отсут-

ствии ориентации управленческой деятельности на конечные результаты.

Функция организации в управлении образовательным учреждением.

Организация – это этап управления, направленный на обеспечение выбора лучших путей выполнения плановых и творческих заданий, определение совокупности действий, ведущих к образованию взаимосвязей между частями целого: инструктаж, координация, объединение людей, совместно реализующих программу или цель. Главным для организационной деятельности является вопрос о том, как реально, с помощью каких действий воплотятся в жизнь цели организации. Именно поэтому организационная деятельность рассматривается как деятельность исполнительская, как реализационная стадия управления.

По своей природе организаторская деятельность человека – деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность.

Более полно содержание организационной деятельности может быть раскрыто через ее характеристику по отношению ко всем другим функциям управления, каждая из которых предполагает известную упорядоченность и организацию.

На этапе реализации целей системы наиболее важным и исходным моментом организации является четкое определение и распределение функциональных обязанностей всех лиц и подразделений, образующих систему. В свою очередь, распределение функциональных обязанностей предполагает учет уровня подготовленности каждого члена организации, оценку индивидуально-психологических особенностей с точки зрения их соответствия предполагаемым функциональным обязанностям. Вопросы подготовки, подбора, отбора, расстановки кадров являются сердцевинной организационного этапа управления в любой социальной системе.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимают мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие, как оценка хода и результатов конкретного дела.

Совокупность действий, совершаемых субъектом управления для обеспечения всех этих условий, называют руководством.

При реализации функции руководства решаются следующие основные задачи:

1) подбор, расстановка и оценка кадров, постановка задач перед исполнителями;

2) анализ и регулирование социально-психологического климата в коллективе;

3) стимулирование продуктивной деятельности подчиненных и их саморазвития;

4) создание условий для профессионального роста подчиненных.

Контроль – один из этапов управления, состоящий в выявлении отклонений величины фактических параметров управляемой системы от нормативов, служащих критериями оценки (цели, законодательные нормы), в измерении, оценке результатов выполнения программы. Из-за различных ограничений, всегда существующих во внешней среде или в самой системе, поставленные цели достигаются редко.

Особенность контроля в образовательном учреждении состоит в его оценочной функции – направленности на личность учителя. Если учитель молодой, то контроль сказывается на его профессиональном становлении; если это учитель со стажем – на укреплении или ослаблении его профессиональной позиции и авторитете в школе.

Существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков. *Во-первых*, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля среди директора и его заместителей, когда контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков или занятий. *Во-вторых*, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. *В-третьих*, односторонность внутришкольного контроля, понимаемого как проведение контроля какой-либо одной стороны, одного направления педагогического процесса. Например, контролируются только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. *В-четвертых*, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов или, наоборот, небольшое участие представителей администрации.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, то есть такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно друг друга дополняют, если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

С контрольной функцией управления тесно связан этап *регулирования*, или коррекции, то есть процесс предупреждения и устранения возможных или фактических отклонений от заданных целей. Причинами отклонений в

конечных результатах могут быть некорректно составленные планы и ошибки в них, отсутствие полной и своевременной информации, слабость прогнозов, ошибки в принятых решениях, плохое исполнение, недостатки в контроле и оценке результатов. На данном этапе в свернутом виде представлены все функции управления. Регулирование и коррекцию можно рассматривать как оперативное управление текущими состояниями (отклонениями). В тех случаях, когда принятые меры не дают результатов, возникает необходимость пересмотра целей. А это означает начало нового управленческого цикла с развертыванием всех основных стадий управленческой технологии.

Деятельность руководителя, направленная на реализацию управленческих функций, базируется на принципах управления.

Принцип управления – это основополагающие, фундаментальные правила, которые должны соблюдаться при осуществлении управления, обеспечивать достижение заданных целей.

Управление образовательным учреждением является одним из видов социального управления. Вполне закономерно, что кроме принципов, присущих только управлению школой, в нем широко применяются принципы, общие для государственного управления и процесса любого труда (принципы НОТ), принципы социального управления.

Принципы НОТ. Любой труд (производительный, педагогический, управленческий и др.), независимо от его сферы, формы и содержания, подчиняется определенным закономерностям, базируется на ряде общих положений. Такими основными принципами трудовой деятельности являются: научность, планомерность, оптимальность, материальное и моральное стимулирование, перспективность, системность, комплексность и т. п.

Примером *принципов социального управления* могут служить принципы, разработанные А. Файолем. Ведущими среди них являются:

- принцип оптимального соотношения централизации и децентрализации в управлении;
- принцип единства единоначалия и коллегиальности в управлении;
- принцип рационального сочетания прав, обязанностей и ответственности в управлении.

Специфические принципы управления образовательной системой

Принцип сочетания интересов детского и взрослого коллективов исходит из особенностей школы как социально-педагогической системы и предполагает, с одной стороны, учет особенностей формирования и развития детского коллектива, у членов которого еще нет достаточного социального опыта, предусматривает развитие детской самостоятельности, инициативы, требует оберегания чувства самосознания детей. С другой стороны, соблюдение этого принципа предполагает учет специфики

взрослого коллектива. При этом предусматривается возможность опоры на жизненный опыт, общественную деятельность, политическую зрелость, ответственность педагогов, чувство учительской гордости, предполагается поддержание авторитета учителя в глазах детей и их родителей.

Педагогическая направленность управленческой деятельности в школе. Управление школой означает осуществление разнообразной деятельности: административной, хозяйственной, организационной, правовой, педагогической. Эта деятельность направлена на решение различных по характеру задач, например, укрепление материально-технической базы школы, строительство и ремонт учебных зданий, снабжение оборудованием, благоустройство территории, зданий школы, приобретение мебели, учебно-наглядных пособий, обеспечение санитарно-гигиенических условий, расстановку педагогических кадров, комплектование классов, регулирование режима работы школы, контроль за деятельностью педагогов и учащихся, организацию массовых мероприятий с учащимися, обеспечение сплоченности, творческого отношения к делу и др. Однако эффективность этой деятельности достигается, когда она всецело подчинена педагогическим задачам.

Принцип нормативности. Управление школой должно осуществляться на основе определенной общепринятой нормативной базы в соответствии с имеющимися рекомендациями, регламентирующими различные стороны учебно-воспитательной работы, положениями, уставом, инструкциями, методическими указаниями, циркулярными письмами Министерства образования.

Принцип объективности предполагает строгое следование требованиям объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса, учет реальных возможностей педагогического коллектива, реального вклада каждого его члена, является основным условием деятельности школы.

Единство педагогических позиций складывается из формирования единого взгляда на задачи урока, значение внеурочной работы, оценку конечных результатов работы, ведет к обеспечению единых требований к учащимся, единого стиля отношений между учащимися и учителями и др.

Принцип сочетания государственных и общественных начал. Нельзя допускать отчужденности школы от общества и общества от школы, изолированности школы от процессов, происходящих в общественной жизни, а также узости и корпоративности профессиональных интересов педагогов. Перед школой всегда стояла задача объединения усилий государства и общества для решения проблем развития, органического слияния общественного и государственного начал в ее управлении.

В управлении можно использовать любую систему принципов. Ведь, как пишет А. Файоль, беда не в недостатке принципов. Надо уметь опе-

рировать принципами. Это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта, решимости и чувства меры.

Между принципами и методами управления педагогическим коллективом существует тесная взаимосвязь. Методы, по определению П. И. Пидкасистого, это пути, способы реализации принципов управления, достижения намеченных целей. К наиболее известным методам управления коллективом относятся *методы принятия управленческих решений* (метод «мозгового штурма», дискуссия, «деловая игра», регламентный метод и др.) и *методы их выполнения* (методы коллективной и индивидуальной мотивации, административные методы и др.).

Таким образом, процесс управления педагогическим коллективом требует от руководителей высокого уровня профессионализма. Эффективным руководителем считается тот, который на этапе реализации той или иной управленческой функции демонстрирует только положительные личностные качества, используя для этого эффективные принципы и методы взаимодействия с коллективом.

Эффективность протекания управленческого процесса, настроение людей в организации, отношения между сотрудниками зависят от множества факторов: непосредственных условий работы, профессионализма кадровых работников, уровня управленческого состава и др. И одну из первых ролей в ряду этих факторов играет личность руководителя.

4. Основные формы и методы организационно-управленческого обеспечения системы воспитательной работы в школе

Если говорить об организационных особенностях воспитательной деятельности в школе, то необходимо рассматривать ее в русле четырех направлений, которые, в свою очередь, и раскрывают суть воспитательной работы в целом. Данная деятельность должна рассматриваться как сложная и специфическая система, в которой задействованы все участники образовательного процесса. Специфику воспитательной работы, на наш взгляд, раскрывают следующие направления:

- организационно-методическое обеспечение процесса воспитания детей;
- организационно-управленческая составляющая процесса воспитания с учетом функций управления;
- организационно-кадровое обеспечение управления воспитательной деятельностью в школе.

Воспитательная система школы характеризуется динамичной инфраструктурой, которая, в свою очередь, совершенствуется, рождается, стареет, обновляется, распадается. Ее нельзя привнести с другой образовательной ор-

ганизации, она рождается и развивается только при определенных условиях. Отличительной чертой различных воспитательных систем является то, что первоосновой в них является авторское начало. Этими авторами могут выступать: педагоги, дети, родители и люди с ближайшего окружения.

В развитии воспитательной системы можно выделить характеристики общего, особенного и единичного. Общим здесь будет то, что характерно для конкретного процесса развития любой социальной микросистемы. Особенное отличает воспитательную систему от других социальных систем того же уровня. Единичное характеризует специфику конкретной системы.

Процесс развития воспитательной системы не линейен и противоречив. В нем бывают спады, подъемы и длительные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как будто движется вспять, теряет позитивные приобретения в деятельности, творчестве, в отношениях. Важно знать это и анализировать причины и последствия явлений, происходящих в системе. Естественно стремление педагогов, создающих или перестраивающих воспитательную систему, знать этапы, которые она проходит в своем развитии. Знание основных характеристик этапов развития системы позволяет прогнозировать саморазвитие.

Первый этап развития воспитательной системы – это этап становления. Он может совпадать и не совпадать с этапом становления школы. Несмотря на то, что создание воспитательной системы начинается с целеполагания, цели на этом этапе все-таки носят аморфный характер, он нередко представлен в виде пожеланий, формулируется через отрицание существующих целей: «нельзя чтобы...», «не должно быть...», «не имеет смысла...», а не через конструктивные, конкретные предложения.

Естественно, что на этом этапе нередко обнаруживается расхождение между замыслом и его реальным воплощением, система не набрала силу, компоненты работают как бы порознь. Начинает оформляться системообразующая деятельность: общешкольный коллектив еще не сложился, в педагогической среде обозначаются лидеры, актив, группы, между которыми возникают ситуации напряжения и даже конфликты. Идет болезненный процесс переоценки прошлого, педагогических позиций, некоторые педагоги не воспринимают новых идей, целей, другие хотят, но не умеют работать в новых условиях. Атмосфера исканий, острых дискуссий охватывает и ученическую среду. В ней довольно быстро выделяются те, кто тяготеет к коллективной деятельности и обладает организаторскими способностями. Они начинают стягиваться в ядро будущего коллектива, берут ответственность за жизнь школы. Этот факт не всегда вызывает у остальных учащихся положительную реакцию. Может наступить период разобщенности, однако это временная дисгармония на пути общей гармонизации системы. Естественно, что упорядоченность системы требует создания структуры

деловых функциональных отношений, но они только формируются, главенствуют же как во взрослой, так и в детской среде эмоционально-психологические межличностные отношения.

Взаимодействие системы с окружающей средой на этом этапе носит стихийный характер. Оно часто реактивно. В целом система характеризуется недостаточной прочностью внутренних связей. Некоторые ее компоненты могут выступать автономно и отрабатываться отдельно.

Итак, на этапе становления воспитательной системы необходимо уделить особое внимание:

- формированию ее концепции как совокупности основных педагогических идей;

- выделению системообразующей деятельности, которая отражала бы коллективные потребности и детей, и взрослых, была бы значима и престижна в их глазах, естественна для данной школы, связана и с другими видами деятельности;

- созданию «опереживающих ситуаций» (А. М. Сидоркин), моделирующих будущую систему в наиболее существенных моментах (в школе Караковского их роль сыграли первые коммунаские сборы; в школе Г. П. Пospelовой – многочисленные победы учеников).

Упорядоченность системы формируется через создание определенных зон упорядоченности, прежде всего в режимных моментах жизни организации и определенной цикличности жизни школы («ключевые дела»).

Управление воспитательной системой на первом этапе становления в основном осуществляется на организационно-педагогическом уровне, хотя присутствует и психологическая корректировка. В общем психологическом настроении на этапе становления воспитательной системы преобладают ожидания, надежды.

Второй этап более или менее стабильного развития воспитательной системы, который обычно наступает через пять-шесть лет после начала ее создания. Основными задачами этого этапа являются отработка и закрепление достигнутого на первом этапе, организация базы для дальнейшего развития воспитательной системы через сохранение в ней зон неупорядоченности и получение внешнего признания воспитательной системы. Главное, что цели воспитательной системы сформулированы, внедрены в сознание педагогов, детей и их родителей.

Второй этап связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы: окончательно утверждаются системообразующая деятельность, приоритетные направления функционирования системы; деятельность усложняется, устанавливаются связи между различными ее видами; интенсивно идут процессы коллективообразования в среде школьников и педагогов. Этот этап характеризуется бурным развитием общешкольного

коллектива, развитием межвозрастного общения. В школе в рамках основного коллектива возникают различные временные коллективы и разновозрастные, и межвозрастные объединения, что создает необходимость организации взаимодействия между ними в целях устойчивого, стабильного развития системы. Коллективные связи и отношения, охватывающие школьника, становятся все многообразнее, расширяются таким образом и возможности самоутверждения через выбор адекватных личностным притязаниям ролей. Коллективность на этой стадии выражается в усилении контактности, в желании детей больше времени проводить вместе. Усложняется деятельность школьников в сфере самоуправления, развивается инициатива и самостоятельность, создаются предпосылки для коллективного творчества. Идет ярко выраженный процесс массового воспитания через коллектив, рождаются коллективные традиции. Возникает сориентированность деловых функциональных отношений и эмоционально-психологических отношений как в детской, так и во взрослой среде.

Конфликты на этапе стабильного развития воспитательной системы достаточно многообразны, основные из них связаны с опережающим развитием ученического коллектива, с преобладанием хаоса над порядком, с возникновением неудовлетворенности в команде создателей системы результатами работы, скоростью продвижения по намеченному пути. Поэтому особенно важны регуляционные процессы. Здесь и возникает потребность в социально-психологической службе.

Взаимодействие системы с внешней средой в этот период складывается весьма сложно, особенно с молодежным окружением. Резкое возрастание интереса детей к внутришкольным делам приводит к ослаблению, а порой и разобщению уличных, дворовых компаний. Между ними и школой начинается борьба за влияние на личность ученика.

Третий этап характеризуется оформлением системы: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут, жизнь школы упорядочивается, воспитательная система работает в заданном режиме. Школьный воспитательный коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей, глубоко осознаваемой целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственностью. Педагогами реализуется личностный подход, доминирует педагогика отношений, педагогический коллектив переходит в новое качественное состояние: развивается новое педагогическое мышление, основанное на реализме, глубоком самоанализе и педагогическом творчестве. Очень важным является возникновение в учительской среде искреннего интереса к науке, налаживаются контакты с педагогами-учеными, формируется новый тип учителя-исследователя. У школы появляется много друзей вовне,

добровольных помощников, единомышленников, образующих вместе с педагогами новую общность – коллектив воспитателей. В управление системой включается все большее количество активных участников – детей, резко возрастает интенсивность самоуправления и саморегуляции.

Четвертый этап в развитии воспитательной системы школы – это процесс системообразования, формирования состояния устойчивого равновесия, постоянного роста социальных потребностей коллектива.

Пятый этап – обновление и перестройка системы, которые могут приобретать характер кризиса. Кризисное развитие происходит лишь через поиск нового: ощущается дефицит новизны, в меньшей степени увлекаются творческой деятельностью, появляется состояние усталости у педагогов. Внешние проявления, характеризующие наступление кризисного периода в развитии воспитательной системы, весьма разнообразны. Однако суть их одна: наступают сбои в воспроизводстве традиционных ситуаций, а у какой-то части коллектива возникает недовольство состоянием основных видов деятельности. Само возникновение кризисных периодов говорит о динамизме воспитательной системы, о том, что она развивается нормально. Обновление системы может идти двумя путями – революционным и эволюционным. Первый, как правило, вызывается чрезвычайными обстоятельствами в жизни школы и общества. При эффективном педагогическом управлении воспитательной системой механизмы обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии и функционировании системы, нацеленность педагогов и ученического актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным, управляемым.

Под организационно-управленческой составляющей процесса воспитания с учетом функций управления понимается, на наш взгляд, система двух основных функций, которые определяют процесс воспитательной работы в целом, – целеполагание и планирование.

Целеполагание – компонент педагогической и управленческой деятельности, обеспечивающий принятие решений о целях предстоящей деятельности и ее субъектов. Руководитель образовательной организации определяет, взгляды каких научных школ и какие образовательные практики являются правильными, а возможные варианты выбора главных образовательных целей подразумевают различные психолого-педагогические представления о природе человека и образования. Сложный многоцелевой характер деятельности педагога и руководителя образовательной организации и весь присущий этой работе драматизм показал А. С. Макаренко: «Моя работа состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций... Всякая такая операция представляет очень сложную картину: прежде всего она должна преследовать главную цель – воспитательное

влияние на целый коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна в какое-то гармоничное положение поставить и меня, и коллектив воспитателей...».

Кроме этих трех главных целей, в каждой операции присутствует еще и второстепенное – сохранение материальных ценностей, удешевление воспитательного процесса, влияние на окружающую среду, доброе имя учреждения.

Постановка и выполнение конкретных воспитательных целей – достаточно долгий путь, сделать его коротким и эффективным – забота субъектов внутришкольного управления. При постановке воспитательных целей полезно учитывать следующие рекомендации:

- необходимо проанализировать имеющиеся потребности, проблемы, наличные возможности, средства, ресурсы;
- цели должны быть актуальными; напряженными, но реальными; конкретными; гибкими, открытыми, комплексными; известными всем ее участникам; понятными и осознанно принятыми ими;
- необходимы мотивирование, стимулирование, побуждение к действиям;
- конкретные частные цели должны подчиняться более крупным и долгосрочным ориентирам и устремлениям.

Эти требования носят общий характер и не затрагивают конкретного содержания целей учебно-воспитательного процесса. В планировании, в частности в планировании целей, очень важно найти разумный баланс между принципиальными вопросами («Что должно быть получено в результате?») и вопросами техническими («Как сформулировать цели?»). Целеполагание как выбор цели, принятие решения о цели опирается на внутренние, происходящие в сознании субъектов управления процессы формирования образа цели.

Планирование в управлении воспитательным процессом – один из наиболее базовых видов управленческих действий наряду с организацией, руководством и контролем, в то же время является одной из общих функций управления. Планирование как вид управленческой деятельности занимает важное место во внутришкольном процессе, так как обеспечивает целенаправленную и организованную совместную деятельность педагогов, учащихся и родителей. Невозможно обойтись без планирования, порождающего организационные цели и возможность целенаправленной деятельности.

Планирование как вид управленческого действия имеет существенную особенность – это планирование субъектов управления школой не только своей собственной деятельности, сколько деятельности других людей, всего коллектива школы.

Назначение планирования управленческой деятельности многогранно и заключается в следующем:

- преодолении неопределенности, придании определенности и четкой направленности, упорядочении системы работы всех школьных звеньев, устремленности всей деятельности школы;
- моделировании желаемого будущего состояния школы и ее результатов на основе анализа и прогноза внешних и внутренних обстоятельств;
- определении средства достижения цели, их состава и логической структуры, последовательности, необходимых ресурсов и условий, исполнителей и их взаимодействия, сроков исполнения;
- определении содержания, методов, средств, формы предстоящей работы и ее промежуточных результатов. Объединение решения о целях, порядке их реализации порождает различные планы;
- определении стандартов деятельности, требований к ее процессам и результатам, критериям и показателям оценки;
- создании условий для успешного осуществления управленческой деятельности.

Современный, актуальный план воспитательной работы образовательной организации задает основы организации, координации, интеграции деятельности, мотивации совместной деятельности педагогов, учащихся и родителей. Утверждаемые в плане ценности, принципы и цели служат основой для руководства, для придания ей смысла и значимости. Плановые показатели служат основанием для осуществления контроля, обратной связи в управлении. Даже очень талантливая реализация других управленческих действий не сможет в полной мере компенсировать ошибки и недостатки планирования. И, наоборот, хорошее планирование позволяет правильно сориентировать всю управленческую деятельность, помогает добиться хороших результатов и сэкономить время.

Проекты и планы воспитательной работы различаются масштабом: город в целом – группа школ – школа – группа классов (параллель) – класс – разновозрастная группа и т. д. Если это, к примеру, проект преобразований в отдельной школе, то в него могут войти следующие положения: визитная карточка школы, основная цель проекта на ближайшую перспективу, возможные «сценарии» реализации проекта, план действий с этапами реализации, показатели и критерии планируемых результатов, бюджет проекта. Планирование воспитательной работы включает этап программирования и этап планирования.

Этап программирования позволяет руководителям в системе образовательных организаций обнаружить существенное отличие между традиционным и проектным управлением.

Этап планирования представляет собой хорошо знакомую, тщательно

проработанную в практике образовательных учреждений деятельность, и это не требует специального описания. Однако в контексте целостной проектировочной деятельности планирование приобретает новый смысл, позволяющий определить логику решения социально-педагогических проблем в заданные сроки.

Наиболее эффективный управленческий цикл, по мнению ведущих педагогов начала XXI столетия, состоит из трех блоков, интегрирующих отдельные функции управления планированием:

- информационно-прогностический блок, включающий проблемную, целевую, информационную, прогностическую функции;
- планово-организационный блок, состоящий из функций принятия решения, планирования, осуществления действий;
- контрольно-коррекционный блок, в котором реализация руководителем контрольной и коррекционной функций позволяет ему исследовать операциональную структуру процесса управления, планировать и совершать управленческие действия.

Важной составляющей учебно-воспитательного процесса является подбор квалифицированных и опытных кадров, которые составляют основу педагогической мысли и тем самым формируют ядро образовательного учреждения. Именно правильная кадровая политика руководителя и будет являться показателем успешности в реализации современных образовательных требований.

Поэтому организационно-кадровое обеспечение в управлении современной школы является очень важным компонентом на этапе выбора образовательной стратегии. Современная школа нуждается в изменении характера и содержания функции администрации, основных участников управления воспитательной деятельности. Школьным управленцам необходимо заботиться о создании внутри школы атмосферы и духа совместного понимания всеми участниками педагогического процесса тех изменений и тех задач, которые стоят перед всеми и каждым. Отстраненное, идущее извне проектирование будущего уступает место совместной работе большинства педагогического коллектива по переустройству школы.

Функциональные обязанности субъектов управления воспитательной деятельностью в общеобразовательных учреждениях, часто противопоставлявшиеся в истории менеджмента, по сути дела, взаимно дополняют друг друга как аспекты понимания, рассмотрения и анализа управления. Функциональное понимание управления – это реализация множества общих и конкретных функций, рассматриваемых во взаимосвязи и в реальных управленческих циклах, в обстановке живого реального процесса.

Системы внутришкольного управления имеют дело с активными живыми объектами управления, роль которых сводится к двустороннему, взаимно-

действующему и интегративному характеру управленческой деятельности, представленному на рисунке 2 [6].



Рис. 2. Структура управления воспитательным процессом образовательной организации

Директор образовательной организации руководит:

- воспитательным процессом, со всеми входящими в него структурами и подразделениями;
- хозяйственной и коммерческой деятельностью, связанной с привлечением средств, советом школы и советами других общественных организаций, способствуя демократизации воспитательного процесса, а также реализации научно-педагогической продукции;

- программами научных исследований, координируя деятельность научных подразделений, исходя из задач воспитания.

Заместители директора – руководители подразделений:

- отвечают за реализацию стратегии школы в своем подразделении;
- обеспечивают режим стабильного функционирования вверенных им подразделений: кадровое и методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;
- осуществляют контроль за выполнением государственных стандартов образования с углублением работы по уровневой дифференциации;
- обеспечивает подготовку и проведение педагогических советов и консилиумов;
- обеспечивают взаимодействие с другими подразделениями комплекса по сквозным интегративным проблемам содержательной и методической преемственности, диагностики;
- отвечают за статистическую отчетность, обеспечивают своевременную расстановку кадров;
- издают распоряжения по школе.

Заместитель директора – руководитель модуля начальной школы:

- отвечает за организацию учебно-воспитательного процесса в начальной школе, внедрение новых информационных технологий; работу педагогического всеобуча для родителей; за укрепление материальной базы начальной школы; совместно с директором – за подбор и расстановку кадров в начальной школе;
- обладает распорядительными функциями директора в рамках начальной школы;
- координирует работу управленческого персонала и руководителей научных подразделений, занятых проблемами начальной школы и детского сада;
- создает условия для проведения опытно-экспериментальной работы в начальной школе;
- привлекает к работе с учащимися.

5. Модель управления системой воспитательной работы в школе

Цель создания управленческой модели воспитательной работы школы – дать ребенку возможность выбора вида деятельности, исходя из его индивидуальных особенностей и возможности конструктивно влиять на управление данной деятельностью.

Главным же условием при создании воспитательной модели необходимо считать то, что все дети от природы наделены различными способностями. Педагоги должны предоставлять ребенку множество различных

видов деятельности, среди которых он сам найдет себе близкий род занятий. Всестороннее и творческое развитие личности зависит от материальных и духовных условий жизни общества в целом.

Ни одна школа не может сегодня заявить о себе как о гуманитарной, современной, новой, если она ограничится передачей детям знаний и не разовьет в них способность самостоятельно принимать решения, самостоятельно действовать и развивать свою собственную уникальную личность.

Школа нового типа не может существовать без новой воспитательной системы, исходящей из самооценки личности, ее духовности и независимости. Личность школьника в такой системе не объект воспитательных действий, а полноправный субъект воспитательного процесса. Моделируя образ такой личности, необходимо исходить из социального заказа общества, их представлений о личности ближайшего окружения школьника (родителей, сверстников, учителей) и его собственной. В сложившейся политической и социальной ситуации развития российского государства и общества назрела потребность обновления теоретических взглядов и практических действий по воспитанию личности ребенка в образовательном учреждении.

Требуется радикальное изменение воспитательной практики, которое возможно лишь при системном характере мышления и действий участников педагогического процесса.

Создание воспитательной системы является важнейшим условием повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса в современной школе. Воспитательная система – это упорядоченная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у школы ее структурного подразделения, способности целенаправленно содействовать развитию личности ребенка.

Существование воспитательной системы в общеобразовательном учреждении позволяет ему обладать своим важнейшим качеством – способностью содействовать развитию личности ребенка, создавать необходимые условия для успешного протекания данного процесса. В этом и заключается основное предназначение образовательного учреждения.

Общая способность содействовать развитию личности ребенка может быть представлена как целое, складывающееся из отдельных способностей, таких, как:

- диагностировать развитие личности (ребенка или целых коллективов);
- выдвигать и обосновывать цель воспитательного процесса;
- организовывать жизнедеятельность сообщества детей и взрослых в максимально благоприятной для самореализации атмосфере как для детей, так и для взрослых и педагогов;

– интегрировать усилия субъектов воспитательного процесса, сделать их наиболее эффективными;

– создавать в школе и за ее пределами развивающую среду, нравственно благоприятную и эмоционально насыщенную;

– осуществлять научно обоснованный анализ сложившейся социально-педагогической ситуации.

Зарождение, становление и развитие воспитательной системы школы являются этапами длительного и сложного пути, проходящего под влиянием множества объективных и субъективных факторов, вносящих существенные изменения в жизнедеятельность учебного заведения и окружающего социума.

Успешность его протекания во многом зависит от умения определить, что, как и когда надо изменить в развивающемся организме школы. Чтобы не ошибиться, очень важно отчетливо представлять нынешнее состояние и образ учебного заведения в будущем. Следовательно, создание реальной и прогностической модели воспитательной системы школы является необходимым условием ее становления и развития.

Под моделью, по утверждению философа В. А. Штоффа, следует понимать мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать ее так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте. В процессе моделирования должна быть создана модель, адекватно отражающая сущность и важнейшие качества воспитательной системы (гуманность, целостность, целенаправленность, управляемость, динамичность, саморегулируемость, открытость). Используемые технологии моделирования должны способствовать построению модели воспитательной системы как целостного социально-педагогического комплекса, в котором взаимосвязаны учебная и внеклассная деятельность учащихся, интегрированы воспитательные усилия школы, семьи и окружающего социума, сопряжены инновационные процессы и традиционные формы, способы жизнедеятельности. Моделирование воспитательной системы – это процесс создания модели системного образования. Его следует рассматривать как способ познания воспитательной системы и как важнейший компонент управления системой, необходимой не только в период построения новой воспитательной системы, но и в дальнейшем на стадиях ее функционирования и развития. В процессе моделирования можно выделить три этапа:

- 1) формирование образа школы;
- 2) воплощение этого образа в одну из форм модели воспитательной системы учебного заведения;
- 3) внесение коррективов, уточняющих или незначительно изменяющих образ школы и модель воспитательной системы учебного заведения.

Образ школы складывается из образа учащегося или выпускника, образа жизнедеятельности школы, то есть выявления приоритетов и доминирующих направлений совместной деятельности учащихся, учителей и родителей. Важен также набор видов деятельности. В поле зрения должны находиться характер и принципы построения отношений между участниками воспитательного процесса, определяющие «дух» школы и возможности формирующего влияния на личность ребенка. Формирование образа новой школы появляется тогда, когда у большинства коллектива возникает чувство неудовлетворенности школьной жизнью и желание ее изменить. Желание же изменить жизнь школы подталкивает инициатора или инициативную группу создать образ того учебного заведения, который соответствует их устремлениям и мечтам. С этой целью используется анализ собственной педагогической практики, изучение научно-методической литературы, ознакомление с опытом работы других учебных заведений.

Для изучения факторов условий формирования личности школьников необходимо провести ряд анкетирований учителей, учащихся и их родителей, психолого-педагогическое тестирование, методы групповой и индивидуальной самооценки. Благодаря этому удастся получить объективную информацию о школе и результатах труда. Это заставит всех задуматься о целесообразности своих действий и идей.

В процессе построения воспитательной системы школы коллектив стремится к созданию более благоприятных условий для появления и развития индивидуальных творческих способностей личности ребенка. С одной стороны, идет своеобразная «инвентаризация» используемых форм и методов учебно-воспитательной работы с целью отказа от тех средств, которые в малой мере способствуют формированию индивидуальности и творческих способностей учащихся. А с другой стороны, педагоги пытаются овладеть более эффективными приемами и способами развития творчества школьников в учебной и внеклассной деятельности.

Для реализации разработанной в диссертации Ю. С. Мирошниченко модели управления воспитательной работой в вузе и в дальнейшем доработанной нами, исходя из особенностей образовательной организации, был составлен план воспитательной работы. Основные направления воспитательной работы, формы внеучебной работы плана были отобраны на основе имеющихся проблем, с одной стороны, и наиболее продуктивные и пользующиеся большим приоритетом со стороны обучающихся, с другой стороны (рис. 3).

Администрация школы уделяет особое внимание использованию диагностических методик для изучения интересов и возможностей учащихся, формированию у педагогов готовности к осуществлению индивидуального и дифференцированного подходов к обучению. На основе

анализа опыта работы по моделированию и построению воспитательной системы можно сделать следующие выводы:



Рис. 3. Теоретическая модель управления воспитательной работой

- для реализации системного подхода в практической деятельности необходимо формирование коллектива единомышленников;
 - успешность системообразования зависит от правильного соотношения инновационных и традиционных форм и способов жизнедеятельности школьной общности;
 - создаваемая воспитательная система должна быть мобильной, гибкой, способной функционировать в изменяющихся социально-политических и экономических условиях;
 - особое внимание при моделировании и построении воспитательной системы модели следует уделить поиску путей и способов интеграции учебной и внеклассной работы;
 - процессы моделирования и построения воспитательной системы должны протекать сопряженно (одновременно).
- Создание воспитательной системы в школе – непрерывный процесс совместного творческого поиска всех педагогов, благодаря которому школа начинает приобретать свое лицо.

Любой организованный институт (школа, внешкольные объединения) существует исключительно для помощи ребенку в реализации своих собственных возможностей. Педагог и ребенок строят такую систему взаимоотношений, которая способствовала бы развитию каждого субъекта, и задача, и ответственность педагогов в том, чтобы строить эту систему отношений как можно более полную для развития ребенка. Например, уважение к личности ребенка, его достоинству, принятие его личных целей, запросов, интересов, создание условий для его самодвижения, развития – непереносимое условие гуманистического подхода к образованию.

Мера развития ребенка становится мерой качества педагога. По отношению к ребенку надо помнить, что каждый момент в его жизни достоин понимания и уважения так же, как и в нашей, ибо для него он значим ничуть не менее. Необходимо понимать и то, что ребенок что-то не знает. Его право заключается в том, чтобы спросить и получить ответ, помощь. Если он хочет совершить выбор – не давай ему свой совет, а предоставь максимум возможных, известных тебе. «Он выбирает один и, совершив его, оценит сам» (Я. Корчак «Как любить детей»).

«Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает», – утверждал Розанов. Но общеизвестно также, что образование и воспитание – это уникальная система взаимодействия людей, которая позволяет ребенку самовыразиться, самосовершенствоваться, почувствовать себя счастливым. Построение такой системы базируется на двух идеях организации воспитательной работы.

Первая идея – единение множеств «Я», единение вокруг общего дела, для достижения главного смысла человеческой жизни, взаимодействия духовного и душевного.

Вторая идея – это возвращение к собственной истории и культуре, создание святости любви, самопереживания, взаимосвязи и взаимосочувствия со всем миром, со своим народом, отечеством. Это также означает совместную жизнедеятельность, сотрудничество воспитателей и воспитанников при решении общих задач, обеспечивающих жизнедеятельность взрослых и детей в ходе установления заботы. В общем деле взрослых и детей происходит воспитание личностных качеств – ответственности, воли, формирование характера, приобщение к деловому общению.

Каковы основные показатели управления школьной образовательно-воспитательной системой? Самый общий показатель – это уровень развития личности и сознание своего «Я» в школе, демократизация школьной жизни, самоуправление.

Существуют показатели, позволяющие судить об эффективности системы в процессе ее развития:

- упорядоченность жизнедеятельности школьного коллектива;

- творческое содружество взрослых и детей;
- повышение уровня нравственных начал.

Библиографический список

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М., 2013.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–29.
3. Козырев, В. А. Компетентный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина [и др.]. – СПб. : изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2005. – 175 с.
4. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
5. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – М. : Знание, 1998. – 323 с.
6. Кукушин, В. С. Теория и методика воспитательной работы : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д. : изд. центр «МарТ», Феникс, 2010. – С. 352.
7. Лебедев, О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
8. Прохорова, О. Г. Управление воспитательной деятельностью в образовательных учреждениях : метод. пособие для руковод. образ. учр. / О. Г. Прохорова. – СПб. : КАРО, 2007. – 160 с.
9. Слостенин, В. А. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / В. А. Слостенин, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПКИПРО, 2003. – 101 с.
10. Сумина, Т. Г. Методика воспитательной работы : учеб. для студ. учрежд. высш. образования / Т. Г. Сумина. – М. : изд. центр «Академия», 2014. – 192 с.

*Гулевская Альфия Фаиловна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики,
Сахалинский государственный университет*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В работе нашли решение проблемы формирования социальной ответственности личности, которая является необходимым условием формирования современного специалиста как гуманитарной, так и технической направленности. Автором предложена апробированная методика формирования социальной ответственности студентов разных направлений подготовки.

1. Организационно-педагогические условия формирования социальной ответственности студентов

В настоящее время перед вузами, готовящими бакалавров и специалистов, ставятся новые задачи. Так, особое внимание стало уделяться социально-ориентированной подготовке студентов, когда уровень сформированности социальной ответственности имеет первостепенное значение. Это связано, во-первых, с влиянием рыночных отношений, которые требуют постоянно вести конкурентную борьбу. Во-вторых, с тем, что современный специалист в области экономики сталкивается с нестандартными социальными ситуациями, и в этом смысле его работа является и творческой, и ответственной. В-третьих, с тем обстоятельством, что в настоящее время требуется профессионал, умеющий создавать развивающие социально-экономические ситуации, а не просто ставить и решать экономические задачи.

В публикациях западных исследователей чаще всего используется показатель социальной компетентности личности, но ведь и ответственность является очень важной чертой специалиста в области экономики. Ответственность – осуществляемый в различных формах контроль субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил [5, с. 64]. Социальная ответственность – ответственность перед обществом с позиций выполнения принятых в нем норм и правил, ответственность за результаты общей деятельности. Основной особенностью социальной ответственности является то, что она определяет отношения человека к другим людям.

Исследований, посвященных изучению социальной ответственности личности, еще недостаточно. Кроме того, они разноречивы по полученным результатам и с трудом поддаются сравнению.

В современном обществе существует объективная потребность в социально ответственном бизнесе, актуализируются этические ценности бизнеса. В связи с этим квалификационные требования к специалистам в области экономики включают в себя социальную ответственность как основное профессиональное требование, определяющее способность специалистов принимать правильные решения. Деятельность руководителей и организаторов предпринимательства не может быть сведена только к получению прибыли, поскольку на них лежит ответственность перед обществом, которое требует соблюдения своих интересов.

Исследованиями феномена социальной ответственности бизнеса в последние годы посвящены десятки работ социологов, философов, экономистов, политологов. Важно отметить, что все эти исследования касаются приложения социальной ответственности лишь как функции организации, корпорации, хозяйственного общества, предприятия, коллектива, бизнеса вообще. При этом вопрос о социальной ответственности бизнеса затрагивается лишь применительно к организации и чаще всего в ситуациях, когда уже произошло нарушение закона. Кроме того, ни одно исследование не касалось формирования социальной ответственности в процессе профессиональной подготовки студентов экономических специальностей.

Поиск подходов подготовки специалистов экономических специальностей следует ориентировать на оптимальные, адекватные методы и способы совершенствования этой подготовки с учетом личностного развития, формирования нравственного и социально ответственного молодого поколения. Изучение теории и методики профессионального образования, практического опыта отечественных и зарубежных педагогов, критическая оценка рекомендаций руководящих органов образования позволяют выявить ряд проблем, имеющих в системе высшей школы, в том числе и в подготовке специалистов экономических специальностей.

Во-первых, система профессионального образования Российской Федерации опирается на так называемый «знанийый» подход, концепция компетентностного образования еще не является общепризнанной технологией современной подготовки специалистов. Это, естественно, приводит к существованию резко различающихся друг от друга методик образования, а в образовательной практике – к преобладанию субъективных подходов в организации подготовки специалистов, отсутствию мобильности учебного процесса, закрепленности студенчества, необоснованным мерам совершенствования этого процесса.

Во-вторых, нормативно-правовая база образования не соответствует лучшим мировым образцам, за назойливыми призывами к внедрению единого государственного экзамена (ЕГЭ) и решений Болонского процесса скрываются более насущные и важные нормы реформирования российского обра-

зования. Порой совсем не регламентируются такие важные стороны высшего образования, как кураторство, научная деятельность студентов, создание студентами малых предприятий. Отдельные законодательные нормы просто не реализуются на практике, что негативно сказывается на организации эффективного учебно-воспитательного процесса.

В-третьих, совершенствованию процесса подготовки кадров экономики не хватает системности. По отдельным аспектам скорее существуют единичные, хотя и положительные примеры, но не системная отработанная практика, способная существенно повлиять на качество и эффективность работы высшей школы.

В то же время для системы подготовки специалистов в вузах характерны следующие принципиально важные тенденции:

- совершенствование подготовки идет постоянно, эволюционным путем в соответствии с изменяющимися условиями и научными достижениями;
- кардинальные, принципиально важные изменения в системе высшего образования, как правило, происходили и происходят на этапах существенных, коренных преобразований в различных сферах общественной жизни страны;
- система высшего профессионального образования организуется и осуществляется в соответствии с общими правовыми основами и принципами работы высшей школы страны и с учетом специфики подготовки специалистов.

Главная цель, на которую должна быть ориентирована педагогическая система, – дальнейшее развитие личности и подготовка ее к организованному процессу профессионализации в вузе, формирование совокупности общих умений по дальнейшему самостоятельному овладению конкретной специальностью.

Анализ наиболее существенных связей и зависимостей педагогического процесса в вузе свидетельствует о том, что в процессе подготовки специалистов проявляются законы и закономерности разного уровня и порядка:

- наиболее общие законы развития природы, общества и мышления;
- закономерности социального порядка – формирования личности, познавательной деятельности;
- педагогические закономерности и законы.

Обязательным требованием к педагогическому процессу является моделирование (воссоздание) в процессе подготовки специалиста условий будущей профессии. Сущность и содержание данного закона проявляются и реализуются в следующих педагогических принципах:

- принцип сочетания гармонического развития личности и ее профессионализации;
- принцип профессиональной направленности педагогического про-

цесса, способствующий эффективному профессиональному становлению специалиста;

- принцип оптимизации педагогического процесса, приведение структуры всех учебных дисциплин в соответствие с современными подходами к их содержанию и изменяющимися целями подготовки специалистов;
- принцип систематичности, последовательности и комплексности в формировании личности, реализация междисциплинарного подхода, установление межпредметных связей.

Еще одним требованием к педагогическому процессу является соответствие характера деятельности педагогов характеру деятельности студентов, их познавательным возможностям и духовным потребностям. Основные аспекты этого таковы:

- соответствие целей и технологий педагогического процесса потребностям и мотивам профессиональной деятельности современного специалиста, профессиональное становление личности в процессе постоянного разрешения под руководством педагога внутренних и внешних противоречий, волевое стимулирование и самосовершенствование;
- оптимальное сочетание дифференцированного и индивидуального подходов в процессе подготовки специалистов, создание и обеспечение условий для формирования творческой индивидуальности и активности;
- уважение к будущим специалистам, доверие к их личностям, нравственной чистоте и творчеству.

Повышение качества и результативности процесса подготовки специалистов в вузе во многом зависит от педагогически обоснованного предоставления самостоятельности. Его сущность можно выразить в следующих принципах:

- ✓ принцип гармоничного сочетания управления педагогами профессиональным становлением студентов с их самостоятельностью, поддержка инициативности, индивидуальности и творчества;
- ✓ принцип целостного и гармоничного развития личности специалиста, создание условий для раскрытия, целостного и всестороннего формирования его сущностных сил;
- ✓ принцип сознательной активности преподавателей и студентов в педагогическом процессе, превращение знаний в устойчивые профессиональные убеждения, формирование положительного отношения к профессии, развитие привычки профессиональной деятельности и поведения.

Процесс подготовки специалистов в высшей школе требует обеспечения единства обучения, воспитания, развития, образования, психологической подготовки. Для реализации данного требования необходимо придерживаться следующих принципов:

- принцип воспитывающего обучения;

- принцип развивающего обучения;
- принцип реализации многоуровневого высшего профессионального образования;
- принцип психологической подготовленности к профессиональной деятельности;
- принцип самообразования и самообучения студентов, самосовершенствования себя как личности и как специалиста.

Перечисленные выше педагогические принципы подготовки специалистов направляют деятельность административного и профессорско-преподавательского состава вуза на научно обоснованное управление образовательным процессом.

Современная подготовка специалистов в высшей школе представляет собой интеграцию следующих процессов: процесса проектирования подготовки специалиста (кого готовить?), процесса функционирования подготовки специалиста в течение всего периода обучения (как готовить?) и процесса интеграции (как управлять?) как процесса взаимовлияния первых двух процессов (рис. 1).



Рис. 1. Структурная схема подготовки выпускника высшей школы

Сегодня, в период обострения противоречий в экономических процессах, определяющих жизнь государства и гражданского общества, усиления духовного, социального, национального, образовательного расхождения населения страны, цель научно обоснованной педагогической государственно-общественной системы должна быть четкой и гибкой, основанной на глубоком понимании сущности человеческой личности, ее становлении и развитии, с одной стороны, как частицы общественной системы, участвующей во всех ее разнонаправленных процессах, а с другой, как духовно и граждански свободного существа, реализующего себя в свободном выборе программы действий, в принятии принципиальных решений и социально ответственном поведении.

Без обеспечения ведущей роли воспитания молодежи, особенно студенческой молодежи как зеркала общественного развития, модели будущих процессов и перемен, надеяться на духовное оздоровление общества не приходится. Как приоритетную сферу общественной жизни воспитание нельзя уже понимать узко как деятельность только специалистов воспитательных институтов, учреждений и должностных лиц. Оно становится делом общегосударственным и тесно связанным с другими сферами общественной жизни.

Одной из основных целей воспитания, определенных в нормативных документах, является формирование у студентов профессионально значимых качеств, но не менее важна сформированность социально значимых качеств личности, лишь в этом случае профессионализм будет развиваться и расти.

Цели воспитания конкретизируются в решаемых задачах, среди которых выдвигаются следующие:

- 1) формирование самосознания, ценностного отношения к таким понятиям, как «Отчизна», «конституционный долг», «честь», «совесть»;
- 2) приобщение студентов к системе культурных ценностей, истории, традициям Отечества, народа, формированию потребности в их изучении и приумножении;
- 3) формирование общечеловеческих норм морали (доброты, взаимовыручки, взаимоподдержки и др.), общей культуры и культуры профессионального общения и взаимодействия;
- 4) развитие внутренней свободы и осознания необходимости соблюдения законности правопорядка, объективной самооценки и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения и уважения окружающих;
- 5) воспитание уважения к закону, формирование профессиональной и общественной активности, развитие социальной ответственности за выполнение профессионального и общественного долга;

6) развитие творческого мышления, потребности в творческом отношении к выполнению трудовых обязанностей;

7) развитие потребности в здоровом образе жизни, физическом совершенствовании, готовности и способности переносить большие физические и психологические нагрузки, развитие навыков обеспечения личной безопасности и др.

Решение данных задач осуществляется, главным образом, целенаправленной учебно-воспитательной работой, проводимой в учебных заведениях. Однако ведущее место принадлежит обучению как основному виду труда студентов. Следовательно, успешность решения учебно-воспитательных задач в основном зависит от того, насколько полно и эффективно используются педагогические возможности процесса обучения.

При рассмотрении процесса формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей с различных позиций и аспектов наиболее приоритетным является рассмотрение этого процесса как системы, в основе которого лежит системный подход.

Системный подход предполагает рассматривать образование как сложную социальную систему, в рамках которой существуют и могут проектироваться и другие системные комплексы [6, с. 47–48]. Системный подход предполагает, что все явления, процессы в учебно-воспитательной деятельности рассматриваются в целостном единстве, взаимообусловленности и взаимозависимости компонентов, элементов, блоков, частей и т. д.

Педагогическая система высшего учебного заведения выступает как сложное, специфическое, социальное, структурно-функциональное образование, в рамках которого осуществляется моделирование, проектирование процессов, позволяющих качественно решать задачи обучения и формирования (развития) личности. Поэтому педагогическая система высшего учебного заведения представляет собой совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных элементов, образующих целостный непрерывный процесс формирования и развития личности студента, учебных коллективов, их качеств и отношений, необходимых для их подготовки к профессиональной деятельности; структура процесса принятия социального требования представлена на рисунке 2.

Отсюда процесс формирования социальной ответственности является организованной, последовательной, целенаправленной систематической деятельностью руководства и профессорско-преподавательского состава по воздействию на сознание, чувства и волю студентов в целях формирования у них качеств личности, норм поведения в соответствии с предъявляемыми требованиями к социальной ответственности.

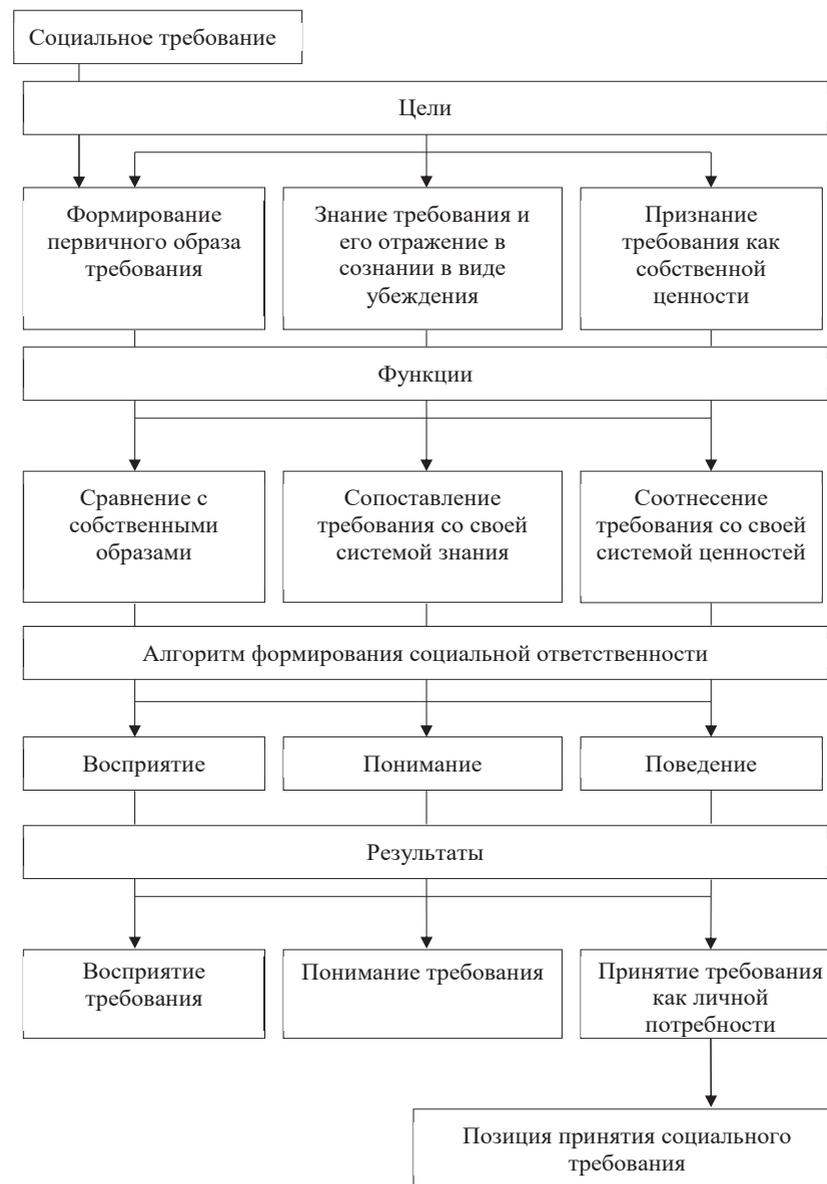


Рис. 2. Структура процесса принятия социального требования

Ведущим и наиболее общим является понятие «педагогическая система», которое включает в себя все другие системные образования.

Педагогическая система позволяет решать следующие основные задачи:

- определять пути и условия по реализации концепции профессионального образования;

- укреплять и развивать взаимосвязи структурных элементов и компонентов дидактического и воспитательного процессов (целевого, содержательного, организационного, процессуального, оценочного, управленческого, корректировочного и др.);

- интегрировать усилия всех субъектов педагогической деятельности в интересах реализации системы целей, идей, программ и т. д.;

- расширять диапазон педагогических воздействий за счет создания, освоения среды образования, воспитательного пространства, использования возможностей окружающей социальной и экономической среды;

- создавать условия для самореализации и самоутверждения личности преподавателя и обучающегося, их творческого самовыражения, проявления индивидуальности и роста, демократизации и гуманизации деловых и личностных отношений;

- сосредотачивать усилия на решении главных вопросов, эффективности функционирования педагогической системы;

- обеспечивать преемственность, согласованность и единство действий профессорско-преподавательского состава;

- стремиться обеспечивать достижения поставленных целей и решения образовательных задач путем динамичности содержания, организации и технологий осуществления;

- моделировать и проектировать различные системные образования и процессы, среди которых основными являются учебно-воспитательный процесс и педагогическое пространство вуза.

Структура управления процессом формирования социальной ответственности является, с одной стороны, эффективным механизмом воспитания личности студента, формирования у него качеств личности, норм поведения и социальной ответственности в соответствии с предъявляемыми требованиями, а с другой стороны, требует научно обоснованного подхода к ее функционированию и развитию (рис. 3).

В последние годы возрастает роль и значение воспитательной функции высшей школы. Так сложилось, что с началом экономических и политических реформ в России воспитательная функция высшей школы была на долгие годы выведена из системы образования. Воспитание в вузе представляет собой важнейший способ социализации и адаптации молодого человека в постоянно меняющемся обществе и в обстановке ослабления идеологического прессинга.



Рис. 3. Структура управления процессом формирования социальной ответственности

Воспитание заключается в целенаправленном управлении процессом социализации индивида и влияния на интеллектуальное, духовное, физическое, культурное, правовое развитие личности.

Опыт деятельности многих вузов показывает, что воспитательные возможности педагогического процесса преподавания различных учебных дисциплин используются далеко не полно. В учебных программах по ряду учебных дисциплин в разделе организационно-методических указаний не содержится рекомендаций по методике решения воспитательных задач. Не содержат, как правило, необходимой установки на решение воспитательных задач учебники и учебные пособия.

Но все же распространенным недостатком является слабое использование воспитательных возможностей самих занятий по учебным дисциплинам. Наиболее существенными общими недоработками в этом плане являются:

- фрагментарное, бездоказательное раскрытие основных проблем курсов;
- слабая связь теории с жизнью и практикой;
- преобладание информационно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения без эмоциональной составляющей, которая воздействовала бы не только на интеллект, но и на чувства, волю обучающихся;
- ограниченность методических приемов управления познавательной деятельностью студентов;
- недостаточно высокий уровень требовательности, обоснованности и справедливости в оценке учебной деятельности обучающихся;
- отсутствие должной целеустремленности в реализации воспитательных возможностей преподавания учебных дисциплин.

На практике бытует мнение, что в основном воспитание обучающихся в педагогическом процессе осуществляют преподаватели кафедр гуманитарных дисциплин, которые в силу специфики преподаваемого предмета имеют большие возможности для формирования взглядов, убеждений, мировоззрения, правосознания студентов. Слабое использование воспитательных возможностей преподаваемых дисциплин общепрофессионального и специального циклов объясняется большим объемом учебного материала, информационной перегрузкой обучающихся.

Однако опыт передовых педагогов показывает, что при умелом и продуманном изложении учебного материала и использовании воспитательных возможностей занятий не только более успешно решаются воспитательные, но и дидактические, учебные задачи. Практика повседневно и наглядно подтверждает, что при наличии у слушателей интереса, положительных мотивов к учению эффективность обучения и воспитания повышается. Преподаватели всех дисциплин могут реализовывать средствами своего предмета воспитательные возможности. Среди основных воспитательных возможностей можно выделить следующие:

- развитие профессионального творческого мышления студентов (обучение умению анализировать, сопоставлять различные факты, выбирать и оценивать принятые решения и т. д.);
- обогащение студентов знаниями, переходящими в личные убеждения, позволяющие уверенно действовать, грамотно поступать в различных ситуациях;
- формирование мировоззрения студентов на исторических и современных научных положениях;
- развитие интереса к научному осмыслению фактов действительности;
- развитие воли обучающихся и их способностей в достижении поставленной цели;
- развитие социальной активности личности и формирование социальной ответственности;

- установление взаимоотношений сотрудничества и демократизма и формирование на этой основе профессионально-нравственных качеств.

В целях усиления воспитательной направленности преподавания учебных дисциплин важно учитывать то, что в деятельности специалистов все большую роль играют функции, связанные с анализом обстановки, сопоставлением различных факторов, выбором и оценкой принятых решений. При этом возрастает значение морально-этических аспектов профессиональной деятельности, что, в свою очередь, вызывает необходимость увязывать в процессе преподавания все правовые, организационные и психологические стороны изучаемого предмета с раскрытием личностного, нравственного фактора профессиональной деятельности.

Процесс воспитания по своему назначению многофункционален, поэтому преподаватели вуза в своей деятельности реализуют различные функции. Прежде всего, в ходе воспитывающего обучения реализуется формирующе-развивающая функция, суть которой состоит в формировании у студентов новых и развитии имеющихся личностно-профессиональных качеств. Это стержневая, базовая функция процесса воспитания. Степень ее реализации определяет качество и эффективность воспитательной работы в целом.

В процессе воспитывающего обучения осуществляется также функция мобилизации, которая заключается в обеспечении действия, поведения студента, необходимого для решения текущих учебных и социальных задач.

Преподаватели в процессе обучения выполняют профилактическую функцию, заключающуюся в том, чтобы предостеречь обучающихся от ошибок, неверных шагов в поведении, удержать их от аморальных поступков, своевременно скорректировать их дальнейшие действия. Реализация данной функции осуществляется, главным образом, путем разъяснения требований руководящих документов к нормам права и морали, правилам поведения, а также личного примера.

В ходе обучения реализуется такая функция воспитания, как побуждение студентов к самовоспитанию, которая состоит в подкреплении мотивов и усилий обучающихся, направленных на формирование личности.

Несмотря на своеобразие каждой функции, все они проявляются в единстве. Результативность процесса воспитания определяется, главным образом, практическими делами студентов, их действиями и поступками. Поэтому эффективность воспитательной работы обеспечивается посредством анализа результатов воспитания, что позволяет управлять этим процессом и своевременно вносить в него соответствующие коррективы.

Воспитывающему обучению свойственны качественные определенность, устойчивые внутренние связи и отношения, носящие закономерный характер. Так, убежденность, принципиальность, общественная и гражданская ак-

тивность и другие качества не могут быть сформированы, если обучение не будет носить научный характер, если содержательная сторона преподавания будет страдать расплывчатостью и нечеткостью понятий и определений.

В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных ситуаций, находиться в зависимости от того, какие взгляды и убеждения исповедуют люди, стоящие ныне у власти. Воспитание молодого поколения должно базироваться на постоянных идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой принципы гуманизма.

Гуманизм – прежде всего, означает человечность: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. В конечном счете, понятие «гуманизм» оформляется как система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности. При такой трактовке гуманизм как определенная система ценностных ориентаций и установок получает значение общественного идеала.

Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности. При этом в современной трактовке гуманизма акцент делается на целостное, универсальное становление человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоническое развитие интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических ее потенций.

Таким образом, с позиций гуманизма конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, самостоятельным существом, ответственным за все происходящее в этом мире. Следовательно, мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление общечеловеческих ценностей. Поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое

развитие личности на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что эти ценности имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра, Истины, Справедливости и т. д. Для неверующих людей за общечеловеческими ценностями стоит многовековой опыт человечества, его потенций и устремлений. И еще одна важная установка содержания воспитательного процесса, вытекающая из принципов гуманизма. Гуманизм предполагает признание данной личностью в качестве ценности личности всех других людей.

Гуманистический подход требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса рассматривалось создание предпосылок для самореализации личности. Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает высокую степень индивидуализма и дифференциации обучения, акцент на пробуждение активности и инициативности обучаемого, применение в отношениях преподавателя и студента основных принципов педагогики сотрудничества.

Систему воспитательных и образовательных средств, характеризующих совместную деятельность педагогов и учащихся, именуют методом воспитания либо методом обучения. Разделение средств и методов на воспитательные и образовательные весьма условно, а порой даже искусственно, поэтому будем пользоваться в дальнейшем универсальными понятиями «средства воздействия на личность» и «методы воздействия на личность». Теория и практика воспитательной работы в вузах предполагают большое количество методов воспитания: убеждение, требование, поощрение, беседа, разъяснение, пример, критика, самокритика, упражнение и приучение, педагогическая ситуация, одобрение, порицание, состязание, стимулирование, поручение, контроль и оценка и другие. Все многообразие методов может быть представлено в виде трех идентификационных групп, выделенных по признаку ведущей цели. Это методы формирования сознания личности, ее взглядов, убеждений, мировоззрения; методы формирования поведения; методы мотивирования и стимулирования деятельности и поведения студента.

Метод воздействия на личность – это система педагогических приемов, позволяющих решать те или иные педагогические задачи. Еще одно важное понятие в этом ряду – форма организации педагогического воздействия.

Выделяют следующие наиболее важные формы организации педагогического воздействия: учебный процесс, внеаудиторная работа, семейное воспитание, воспитательная деятельность молодежных организаций,

воспитательная деятельность учреждений культуры, искусства и средств массовой информации (в той мере, в какой она доступна).

Пусковым механизмом процессов саморазвития образовательной системы являются творчество преподавателей, их участие в инновационных процессах, сотрудничество с обучающимися, включение их в жизне-творчество, всемерное стимулирование самостоятельности и креативной, исследовательской деятельности, создание свободных образовательных зон, очагов новой педагогической культуры и т. д.

Саморазвитие образовательной системы во многом зависит от ее способности авторизации педагогического опыта и овладения новым экономическим механизмом, обеспечивающим ее финансово-экономическую самостоятельность. Процесс вхождения России в мировое культурное и образовательное пространство диктует необходимость обращаться и к тем педагогическим ценностям, которые предполагают подготовку педагога в контексте еще более тонких и мягких регуляторов ее организации. Появляются новые методологические ориентиры, позволяющие рассматривать развитие существующей системы образования, ее преобразование в гуманистическую посредством развития личностных структур сознания будущих специалистов, то есть «снизу», создавая специфические условия для реальной самоорганизации педагогической деятельности.

Принципы, выступающие в качестве условий, средств и ориентиров востребования личностного потенциала самоорганизации, ненасильственно инициируют деятельность сознания на поиск смысла, построения собственной педагогической картины и своих действий в ней. Это принципы самоформирования проблемного мышления, очеловечивания ценностей, переживания содержания ценностей, феноменологической редукции, этнокультуросообразности, личностного функционирования, субъективного контроля, учета социально-профессионального опыта, открытости учебной информации, самоидентификации, включения «обыденных» пониманий, востребования нравственной характеристики автора учебной информации, кумулятивного эффекта и другие. Каждый из них представляет не только ориентир, но и примерную программу действий, которую преподаватель интерпретирует и адаптирует к себе и конкретным студентам.

Научные исследования и педагогическая практика свидетельствуют, что во многом качество учебно-воспитательного процесса зависит от профессионально-педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава. В процессе обучения студенты подражают действиям, поступкам своих преподавателей, их отношению к делу. Живое слово, личный пример, повседневное общение – все эти средства оказывают непосредственное воспитательное влияние. На этом основании одним из требований к воспитывающему обучению являются высокая личная

примерность и авторитет преподавателя. Во многом решение сложных и ответственных задач воспитания студентов зависит от уровня подготовленности преподавателей, их педагогической культуры, целеустремленности, настойчивости, профессионального и нравственного уровня, от знания научно-педагогических и методических основ воспитания.

Преподаватели вуза должны обладать не только фундаментальными знаниями, профессиональными навыками и умениями, но и развитым профессиональным мышлением, приспособленным к проектно-творческой деятельности в нестандартных педагогических ситуациях. Несомненно, верным в данной связи, нам кажется, приглашение для ведения спецкурсов и практикумов по специальным дисциплинам и дисциплинам специализации специалистов-практиков в области юриспруденции, бизнеса, коммерции, налогообложения и аудита, потенциальных работодателей будущих выпускников. Проведение производственных практик на крупнейших предприятиях города и области, в организациях и учреждениях, с которыми у вуза заключены договоры на подготовку специалистов, позволяет увереннее чувствовать себя выпускникам такого вуза при устройстве на работу, быть конкурентоспособным и востребованным, что немаловажно в наше время.

Практический опыт свидетельствует, что уровень профессионализма преподавателя высшего учебного заведения во многом определяется не столько его профессиональной подготовленностью, сколько умением общаться со студентами и умением обучить студентов этому общению между собой, то есть его личностными качествами и способностью осуществлять продуктивное взаимодействие с другими людьми.

Сегодня педагогами называют людей, имеющих соответствующую подготовку и профессионально занимающихся педагогической деятельностью, то есть вопросами воспитания, образования и обучения. Здесь следует обратить внимание на слово «профессионально». Педагоги занимаются педагогической деятельностью профессионально, а непрофессионально этой деятельностью занимаются почти все люди. Следует иметь в виду, что педагогика лишь наполовину наука, а наполовину искусство.

Поэтому первое требование к профессиональному педагогу – наличие педагогических способностей. Еще Ч. Дарвин, вспоминая свои студенческие годы, говорил: «Лекции д-ра Донкана – это нечто, о чем страшно вспомнить, лекции Джемсона невероятно вялы. Единственный эффект, произведенный ими на меня, состоял в том, что я решил никогда в своей жизни не читать ни одной книги и ни за что не изучать эти науки» [7, с. 19].

Это высказывание Ч. Дарвина показывает, какой громадный вред может нанести бездарный педагог. Воспитательный процесс идет в семье, школе, среднем и высшем учебном учреждении при всех формальных и неформальных контактах воспитанника с другими людьми, его обращении

к литературе, искусству, средствам массовой информации. Успех в воспитании каждого конкретного человека зависит от влияния многих факторов и условий. Однако это не принижает роли профессионального педагога. Он выступает главным координатором, комментатором, оппонентом, своеобразным фильтром всех воспитательных влияний. А эти функции педагог может выполнить лишь будучи разносторонне образованным человеком.

Специфическая черта воспитания заключается в том, что это активный двусторонний процесс. Воспитанник – это не только объект, но и субъект воспитания. Поэтому важнейшая задача педагога – воспитать у учащихся, в том числе учащихся вуза, постоянную потребность в самоанализе, самооценке, самовоспитании. Успешное решение этих задач требует от педагога развитой эмпатии, то есть способности видеть ситуацию глазами другого человека, умения поставить себя на место своего воспитанника и взглянуть на проблему его глазами.

Воспитательная миссия преподавателя проявляется в каждом факте его поведения и деятельности, в его внешности, манере речи и общения. Знания, полученные студентами на лекциях, семинарах, вне стен аудиторий и учебного заведения, становятся главным источником их интеллектуального, правового и духовного развития. Демонстрируя приверженность традициям и ценностям академического сообщества, преподаватель способствует их усвоению самими студентами, осознанию ими своей принадлежности к вузовской корпорации и профессиональному сообществу.

Построение процесса обучения и воспитания в вузе на основе коммуникативно-деятельностного подхода в целостном учебно-воспитательном процессе, где студент выступает как субъект деятельности, субъект развития, предписывает организацию предметно-практической деятельности в определенном социальном контексте, создающем положительный эмоционально-мотивационный фон. Важным условием при этом выступают гуманистические установки педагога по отношению к каждому студенту: принятие каждого таким, каков он есть, проявление эмпатического отношения к каждому, доверительное, диалоговое общение.

Этот подход содержит в себе: идею личностной направленности воспитания и образования; общечеловеческие принципы гуманизма; идею демократизации педагогических отношений как основы формирования демократической личности; углубление индивидуального подхода; принцип природосообразности обучения и воспитания; идею активизации и использования внутренних саморегулирующих механизмов развития личности.

Анализ педагогической теории и практики свидетельствует, что для эффективного и управляемого процесса подготовки специалиста и воспитания социально ответственной личности характерна тенденция широкого внедрения новых технологий и форм, новых видов занятий, а также

активного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Внедрение новых технологий обучения в учебно-воспитательный процесс должно осуществляться по следующим направлениям:

- реализация проблемного и проблемно-деятельностного подходов в процессе обучения студентов;
- использование концептуальных положений теории поэтапного формирования умственных действий;
- обобщение в ходе учебного процесса профессионально значимой информации;
- применение основополагающих идей суггестии в овладении профессиональными знаниями, навыками и умениями;
- алгоритмизация и программирование отдельных модулей учебного процесса;
- апробация изучения наиболее важных разделов учебного плана посредством интеллектуального и эмоционального «погружения»;
- использование профессионально-ориентированных идей педагогического сотрудничества;
- реализация игровых форм организации учебных занятий и другие.

В настоящее время в педагогической практике вузов существуют следующие общепринятые концепции и технологии обучения: традиционная технология обучения на основе ассоциативно-рефлекторной концепции (А. В. Барабанщиков, Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн); технология обучения на основе концепции поэтапного формирования умственных действий и как частный случай на основе концепции формирования умственных понятий (Д. Н. Богоявленский, П. Я. Гальперин, Е. Н. Карабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина); проблемно-деятельностное обучение (А. В. Барабанщиков, А. А. Вербицкий, Е. Э. Гуляев) и другие. Выбор технологии обучения и воспитания предопределяет выбор конкретной методической системы работы в учебном учреждении.

Все чаще используются и новые виды занятий. Интересным, нам кажется, является использование игровых комплексов: анализ конкретной ситуации (юридической, педагогической); организационно-мыслительная игра; отработка профессиональных ролей; организационно-деятельностная игра по принятию в роли специалиста профессиональных решений; профессиональный тренинг (поведенческий, управленческий, коммуникативный). Разнообразие и целесообразность новых занятий делает педагогический процесс в вузе гибким и качественным, а применение методов активного обучения (метод круглого стола, интеллектуального штурма, дискуссии, актуализация проблемы и др.) позволяет студентам ощущать себя неотъемлемой частью этого процесса. В ходе обучения на основе синтеза личностного мировоззрения студента, его мышления, поведенческих на-

выков и адаптированности к окружающей среде появляется и формируется совокупность социальных и профессиональных отношений к окружающим и к себе как к личности, формируются профессиональные убеждения и знания, которые студент понял, осознал, пережил и прочувствовал, вырабатывается своя позиция, собственное видение будущей деятельности.

По отзывам преподавателей Сахалинского государственного университета (СахГУ), проведение занятий на основе вышеназванных технологий позволяет педагогу не только полнее раскрыть себя, но и активизировать познавательную деятельность обучающихся, на это обращают внимание 44 % преподавателей, имеющих опыт работы от трех до пяти лет, 37 % аспирантов, ведущих преподавательскую деятельность.

Внедрение в учебный процесс межпредметных курсов, циклов – один из путей повышения качества и социализации образования в высшей школе. Традиционное обучение конкретным учебным дисциплинам ориентировано на расширение объема изучаемого материала, что приводит к перегрузке обучающихся, наносит вред развитию творческого мышления, ухудшает диалектику анализа и синтеза в познавательной деятельности будущих специалистов и превращает процесс учения в «школу памяти». С другой стороны, современному человеку и специалисту все чаще приходится учитывать взаимосвязь явлений и процессов социальной и профессиональной среды. Ему предстоит решать профессиональные и социальные проблемы, требующие не только всестороннего их понимания, но и комплексного применения знаний, умений и навыков. Например, финансовому менеджеру необходимо быть и компетентным руководителем, и маркетологом, и аналитиком, и математиком, а менеджеру организации – руководителем, знающим и владеющим психологией, риторикой, статистикой.

С целью разрешения названных дидактических проблем для конкретных специальностей целесообразно разрабатывать и реализовывать учебные программы, как, например, программы курсов по выбору: «Основы социального проектирования» и «Социальная ответственность бизнеса».

Результаты и анализ внедренных в учебный процесс курсов по выбору позволяют сделать следующие выводы:

- 1) у студентов формируются профессиональные знания, навыки и умения, развивается творческий стиль мышления;
- 2) комплексное решение профессиональных проблем стимулирует формирование социоответственных и профессиональных мотивов;
- 3) курсы по выбору являются эффективным средством контроля над изменением мировоззренческих взглядов и уровнем подготовленности студента к будущей профессии, его социальной ответственности и адаптированности к внешней среде.

Как показывают результаты исследования, дидактически обоснован-

ные учебные программы повышают качество учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста высшей школы и эффективность воспитания нравственных качеств личности и социальной ответственности.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие – это и учебно-педагогическое взаимодействие (преподаватель – студент), и взаимодействие студентов между собой, и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Р. Блейк, Д. Моутон, К. Томас выделяют пять стратегий взаимодействия (совокупность доминирующих особенностей поведения человека в отношениях с другими людьми, проявляющихся в той или иной социальной ситуации): соперничество (конкуренция), компромисс, сотрудничество, приспособление и избегание (уклонение) [4].

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационную форму сотрудничества, которое, в свою очередь, характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон, выступающих с позиции субъектов, где «согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта» [1, с. 46].

Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система характеризуется: пространственным и временным соприсутствием, единством цели, организацией и управлением деятельностью, разделением функций, действий, операций, наличием позитивных межличностных отношений.

Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Системно-коммуникативно-информационный подход позволяет определять критерии, условия и способы эффективности такого диалога.

Трудно себе представить общение, которое бы совсем не несло познавательного или воспитательного заряда. А. С. Макаренко подчеркивал необходимость для педагога овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений».

Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединить с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только

тогда, когда научился говорить “иди сюда” с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [10, с. 29].

В зависимости от стиля педагогического общения американские психологи выявили три типа педагогов.

«Проактивный» педагог инициативен в организации общения в группе, причем общения как группового, так и парного (преподаватель – студент). Он четко индивидуализирует свои контакты со студентами. Но его установки меняются в соответствии с опытом, то есть такой педагог не ищет обязательного подтверждения раз сложившейся установки. Он знает, что хочет, и понимает, что в его собственном поведении или поведении студентов способствует достижению этой цели.

«Реактивный» педагог тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб, подчинен «стихии общения». Различие в его установках на отдельных студентов не различие в его стратегии, а различие в поведении самих студентов. Другими словами, не он сам, а студенты диктуют характер его общения с группой. У него расплывчатые цели, он приспособляется и подстраивается к студентам.

«Сверхреактивный» педагог, замечая индивидуальные различия, тут же строит совершенно нереальную модель, преувеличивающую эти различия во много раз, и считает, что эта модель и есть действительность. Если студент чуть активнее других – в его глазах он «бунтарь и хулиган», если чуть пассивнее – «лодырь и кретин». Такой педагог имеет дело не с реальными, а с выдуманными им студентами и ведет себя соответствующим образом. А выдумывает он на самом деле стереотипы, подгоняя под них реальных, совершенно нестереотипных студентов. Студенты при этом – его личные враги, а его поведение – род защитного психологического механизма. Каковы же основные принципы новой модели педагогики?

Из всего многообразия подходов можно выделить три основополагающих установки: активность субъекта выступает в высшем своем творческом проявлении, когда субъект поднимается до становления самого себя. Педагогическое общение должно быть не тяжким долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия. Каковы слагаемые оптимального педагогического общения?

Во-первых, это высокий авторитет педагога.

Второе условие успешности педагогического общения – владение психикой и приемами общения, то есть педагог должен быть хорошо подготовлен как практический психолог.

И, наконец, третья составляющая успеха – это накопленный опыт, это то, что в обыденной практике и называется «сначала умение, а потом мастерство».

Основным видом воспитательной работы в Сахалинском государ-

ственном университете является воспитание в процессе обучения и в ходе общественно значимой деятельности. Учебная и воспитательная деятельность неразрывно связаны друг с другом и регламентируются Программой социально-воспитательной деятельности в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Сахалинский государственный университет» (ФГБОУ ВО «СахГУ»), причем учебный процесс в целом, каждая дисциплина в отдельности нацелены на решение воспитательных задач, которые имеют свою социально-возрастную специфику на разных стадиях реализации образовательных программ.

На младших курсах преимущественное значение имеют задачи социально-гражданского и общегуманитарного развития. Для третьих-четвертых курсов приоритетным становится творческое приобщение студентов к избранной специальности. Акцент делается на формирование навыков и качеств, необходимых в будущей профессии. На старших курсах завершается формирование личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, при этом возрастает удельный вес индивидуальной работы со студентами.

Такой подход к учебно-воспитательной работе выдвигает ряд требований к уровню профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава. Поэтому одной из основных задач в СахГУ является забота о качестве научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава, соблюдении преподавателями и сотрудниками правовых и нравственных норм, правил поведения и внутреннего распорядка, неукоснительном следовании принципам профессиональной и научной этики.

Нельзя не принимать во внимание социально-психологический портрет студенчества, который претерпел значительные изменения. Студенты вынуждены материально обеспечивать себя, подрабатывая параллельно, а иногда и за счет учебы. Они сильно подвержены стрессам, склонны к асоциальному поведению или допускают его. Одним из источников этих черт являются плохая организация учебного процесса, несоответствие учебных программ и методов обучения требованиям времени, доминирование авторитарного стиля руководства и общения, не учитывающего интереса студентов, их права выбора организационных форм учебной деятельности, участия в управлении институтом. Необходимо помнить, что участие студентов в лице студенческого актива в управлении институтом – это не только реальная форма студенческой демократии и средство социально-правовой самозащиты студентов, а и отличная школа менеджмента. В современных условиях объективно назрела необходимость в подготовке специалистов с управленческим опытом.

Мы считаем, что важнейшим фактором, влияющим на повышение

социальной активности, социальной ответственности и личностной заинтересованности учащейся молодежи, является реализация комплекса воспитательных мероприятий на основе развития студенческого самоуправления и участия студентов в управлении деятельностью вуза, в общественных и молодежных организациях, включение в деятельность социально-профессиональной группы. Основной целью деятельности студенческого самоуправления в СахГУ является создание условий для раскрытия творческого потенциала и повышения уровня профессиональной и социальной подготовленности выпускников. Наш опыт показывает, что навыки организационной работы в студенческих структурах повышают рейтинг выпускников вуза и делают их востребованными в области государственного управления, административно-хозяйственной работы, в бизнесе, политике и других областях деятельности.

Создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности (одно из условий формирования социальной ответственности студентов вуза) через включение студентов в социальное проектирование проходит в ходе проектирования и реализации социальных программ районного, городского, регионального и федерального масштабов. Эти программы направлены на консолидацию молодежи данного региона, ее усилий в решении собственных социальных проблем, на активизацию работы студенческих общественных объединений, а налаживание сотрудничества с различными образовательными учреждениями, в том числе негосударственными вузами, способствует эффективности деятельности в данном направлении.

Реализация этих педагогических условий в ходе нашей опытно-экспериментальной работы осуществлялась в комплексе.

Таким образом, характеристика педагогических условий формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей позволяет сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей включает в себя три взаимосвязанных этапа:

- информирование о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме и способах его регулирования;
- актуализация жизненного опыта, мотивация социально ответственного поведения, нравственные устремления к реализации ответственных поступков, побуждение сознательно регулировать свою деятельность, создание ситуаций, требующих осознанного выбора линии поведения, принятие решений и оценивание их последствий за счет организации учебного взаимодействия и в ходе общественно значимой деятельности;
- закрепление полученного опыта в различных формах общественно значимой деятельности (научно-исследовательской, культурно-просвети-

тельской, социальном проектировании, студенческом самоуправлении, общественных и молодежных организациях), включение в деятельность социально-профессиональной группы.

2. Педагогическими условиями, способствующими эффективности формирования социальной ответственности у студентов экономических специальностей, являются:

- организация процесса обучения основам знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, нормах и правилах поведения человека в обществе, о ценностях, морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о социальных последствиях экономического развития;
- обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов;
- создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы.

Использование методик диагностики личности позволит сделать выводы о правильности выдвинутой гипотезы, обоснованности выбранных методов и приемов опытно-экспериментальной работы и эффективности процесса формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей в рамках выстроенной модели.

2. Социальное проектирование как основа формирования социальной ответственности студентов

Содержание планирования и проведения работ по выдвижению студентами социальных инициатив, осуществляемых на основе разработки и защиты ими своих социальных проектов, является основой преобразующего эксперимента, в рамках которого раскрываются содержание, специфика и формы подготовки, выдвижения и защиты студентами собственных социальных инициатив как способа повышения качества профессиональной подготовки специалиста в области экономики в вузе.

В соответствии с результатами констатирующего этапа эксперимента мы выявили, что необходима целенаправленная образовательная деятельность, в ходе которой возможно преодолеть следующие проблемы в существующей профессиональной подготовке будущих специалистов:

- 1) низкий уровень готовности студентов к применению получаемых профессиональных знаний в будущей профессиональной деятельности;
- 2) изолированность профессиональной подготовки будущих специалистов от современных потребностей общества и запросов потенциальных работодателей;
- 3) низкая профессиональная мотивация у студентов, обусловленная

отсутствием у них видения роли своей будущей профессии в обществе;

4) отсутствие в процессе профессиональной подготовки современных методов, формирующих гражданское, социально ответственное поведение будущих специалистов в обществе;

5) низкая степень владения студентами анализа окружающего общества как пространства будущей профессиональной самореализации.

Перечень этих затруднений позволил сформулировать этапы деятельности, направленные на повышение качества профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе. Эти этапы таковы:

– предварительная работа с преподавателями вуза по проектированию в содержании учебных предметов компонента профессиональных знаний, который можно использовать для решения актуальных социальных проблем в местном сообществе;

– разработка «Положения о конкурсе социальных проектов студентов СахГУ»;

– обучение студентов основам социального проектирования;

– проведение конкурса социальных проектов студентов;

– анализ результатов защиты социальных проектов в повышении качества профессиональной подготовки специалиста в вузе.

Для работы с преподавателями вуза мы использовали предложенные в предыдущем параграфе критерии совершенствования качества профессиональной подготовки специалиста в вузе. Мы исходим из того факта, что по ряду критериев отсутствуют какие бы то ни было нормы. Из этого следует, что в данном случае мы имеем дело с неформализованной измерительной задачей. Наиболее эффективным способом решения таких задач является экспертный метод.

Применение экспертного метода предполагает учет множества факторов и соблюдение определенных требований и правил. Кратко остановимся на некоторых из них.

Так как эксперты формируют свое мнение независимо друг от друга, после чего их мнения усредняются, такое измерение по общепринятой классификации считается многократным. Если для простоты принять квалификацию экспертов одинаковой, то это будет многократное измерение с равнозначными значениями отсчета.

Численный состав экспертной комиссии не следует определять по правилу «чем больше, тем лучше». Обычно считается, что число экспертов по проблеме должно быть 7–10 человек, реже – 10–15, в исключительных случаях – 15–20 специалистов.

Вполне очевидно, что эксперты должны быть компетентными, высококвалифицированными, достаточно опытными специалистами. Весьма полезно их предварительное специальное обучение, и совершенно не-

обходим инструктаж. На завершающем этапе формирования экспертной группы целесообразно провести тестирование, самооценку, взаимооценку экспертов и проверку согласованности мнений.

Экспертный метод измерений строится на доверии экспертам. Они свободны в выборе способов формирования своего мнения. Для этого они могут использовать любые материалы, статистические данные, собственные впечатления, беседы, опросы, анкеты, тесты и т. п. – весь арсенал современных измерителей качества профессиональной подготовки. Вуз обязан предоставить им любую информацию или возможность для ее получения, способствовать формированию у экспертов непредвзятой, аргументированной точки зрения, создать условия для продуктивной работы.

Мы изначально опирались на результаты констатирующего эксперимента, согласно которому профессорско-преподавательский состав в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста по-прежнему ориентирован на аудиторские занятия студентов под руководством квалифицированных педагогов. Для того чтобы использовать возможности социальных инициатив в образовательном процессе и при этом не нарушить сложившуюся систему оценки качества профессиональной подготовки специалистов, мы предложили преподавателям разработать систему рейтинговой оценки качества профессиональной подготовки на основе методики комплексной, критериальной, количественной оценки деятельности образовательного учреждения экспертным методом. Для этого метода характерно определение весовых коэффициентов по каждому критерию оценки качества профессиональной подготовки специалиста в вузе. В качестве ведущих групп экспертов выступали преподаватели вуза, представители общественности и потенциальные работодатели будущих специалистов.

Наиболее распространенными способами в данном случае являются ранжирование взвешиваемых показателей и их попарное сопоставление. Этот способ приводит к достаточно корректным результатам, так как позволяет уточнять значения весовых коэффициентов методом последовательного приближения. Первоначально полученные результаты используются при этом как весовые коэффициенты суждений экспертов во втором приближении; затем процедура повторяется до тех пор, пока точность определения весовых коэффициентов не достигнет заданной.

Согласование мнений трех вышеназванных групп экспертов проводилось в ходе исследования по методу Дельфы. Этот метод впервые был предложен в начале 1950-х годов американскими учеными Т. Дж. Гордоном и О. Хелмером для решения военных проблем. Название его происходит от древнегреческого города Дельфы, где, по преданию, при храме Аполлона с IX в. до н. э. существовал совет мудрецов («дельфийский оракул»), славившийся своими предсказаниями. Характерными чертами этого метода являются:

– *автономность* – эксперты не встречаются друг с другом, чтобы избежать влияния авторитета и красноречия кого-либо из них;

– *многоэтапность* – после каждого тура опроса эксперты знакомятся с мнениями друг друга и при необходимости представляют письменные обоснования своих точек зрения. Соглашаясь или не соглашаясь с мнениями коллег, они могут пересматривать свою точку зрения;

– *контроль* – после каждого тура проверяется согласованность мнений экспертов до тех пор, пока разброс отдельных мнений не снизится до заранее выбранного значения.

При особо ответственных измерениях экспертным методом могут учитываться весовые коэффициенты квалификации экспертов.

Итогом работы с тремя группами экспертов стал рейтинговый анализ по десятибалльной шкале критериев оценки качества подготовки специалиста в вузе. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Рейтинговый анализ качества подготовки специалиста

Критерий оценки	Преподаватели вуза	Представители общест-венности	Потенциальные работодатели
1. Широта профессиональной подготовки специалиста	7,8	8,3	7,3
2. Научность профессиональной подготовки специалиста	8,5	5,6	6,3
3. Творчество в профессиональной подготовке	7,2	6,4	7,4
4. Практикоориентированность в профессиональной подготовке	6,3	9,6	8,0
5. Востребованность профессиональной подготовки специалиста	8,3	8,5	9,5

Как мы можем заметить, существует различие экспертов трех групп в оценке одних и тех же критериев по степени их значимости для качества профессиональной подготовки будущего специалиста. Так, преподаватели вуза в качестве наиболее значимого критерия называют повышение научности профессиональной подготовки, а самую низкую рейтинговую оценку

они ставят практикоориентированности профессиональной подготовки. Потенциальные работодатели в качестве приоритета выделяют критерий востребованности профессиональной подготовки или, другими словами, подготовку будущего специалиста «на заказ».

Действительно, многим предприятиям и организациям приходится оперативно заниматься переподготовкой своих новых сотрудников – выпускников вуза, поэтому они заинтересованы в том, чтобы вузы включали в процесс профессиональной подготовки специалистов их особые требования и предложения. С другой стороны, работодатели особенно заинтересованы в специалистах, имеющих практику работы, поэтому для них на высоком, втором, месте стоит критерий практикоориентированности профессионального обучения.

Представители общественности, среди которых были представители власти и общественных организаций, во многом согласны с группой работодателей, но особым образом выделяют широту профессионального кругозора будущего специалиста, которая, по их мнению, позволяет последнему избегать проблем безработицы и обладать возможностью быстрой переподготовки на другие профессии.

Длительная работа по согласованию позиций трех групп экспертов позволила преподавателям вуза частично скорректировать свою позицию по оценке качества профессиональной подготовки специалиста в вузе и согласиться с необходимостью использования дополнительной рейтинговой оценки качества профессиональной подготовки студентов.

Критерии качества профессиональной подготовки специалиста легли в основу участия студентов в разработке социальных проектов.

Основными требованиями «Положения о конкурсе социальных проектов студентов СахГУ» являлись:

– направленность содержания социального проекта на решение актуальных для местного сообщества проблем;

– соответствие содержания проекта специфике профессиональной подготовки студента как будущего специалиста;

– включение в состав конкурсной комиссии, оценивающей качество социального проекта по таким показателям, как реалистичность, социальная значимость, эффективность, реализуемость и т. д., преподавателей вуза, представителей общественности (органов власти, руководителей муниципальных учреждений) и потенциальных работодателей (руководителей государственных предприятий и бизнес-структур).

Цель конкурса была сформулирована следующим образом: «Конкурс проводится в целях формирования гражданского самосознания, практических навыков и проектной культуры в будущей профессиональной деятельности у студентов СахГУ по решению актуальных социально-эконо-

мических проблем региона». Предметом конкурса является студенческая работа в форме социального проекта, включающего исследование и программу решения актуальной для региона проблемы.

Предлагалась следующая тематическая направленность социальных проектов:

1) социальная безопасность личности и различных групп населения и сообществ в регионе;

2) деятельность органов местного самоуправления, функционирование социальной инфраструктуры города и региона, общественных объединений и бизнеса по решению социально-экономических проблем;

3) потенциал занятости в городе и регионе для различных социальных групп населения (развитие производства в целом, отдельных фирм и предприятий, создание рабочих мест и обучение специальности, решение проблем безработицы и социально-психологической реабилитации безработных);

4) социально-экономические услуги для различных социальных групп населения (образование, культура, спорт, зоны отдыха, туризм, общественное питание, медицинские услуги, социальная, юридическая помощь семье и подросткам, помощь в трудоустройстве и занятости и др.);

5) научно-исследовательская работа, экспертная и консалтинговая помощь по анализу и поиску решений актуальных для региона социально-экономических проблем.

Критериями оценки социального проекта в Положении о конкурсе были названы:

– актуальность и структурированность заявленной в проекте проблемы для социально-экономического развития региона;

– глубина и объективность проведенного анализа состояния проблемы, на решение которой направлен проект;

– новизна и теоретическая обоснованность предлагаемого варианта решения социально-экономической проблемы;

– реалистичность программы решения социально-экономической проблемы и обоснованность необходимого ресурсного обеспечения;

– степень участия автора социального проекта в решении актуальной для региона проблемы.

Для подготовки студентов к созданию авторских социальных проектов были разработаны курсы по выбору «Основы социального проектирования» (36 часов) и «Социальная ответственность бизнеса» (36 часов). Индивидуальные консультации проводили преподаватели в соответствии со специальностью, в рамках которой готовился проект.

Содержание семинаров затрагивало поле социальных инициатив человека в местном сообществе. В ходе семинаров изучались вопросы

методологии и методики социального проектирования. О социальном проектировании писали: В. Н. Виноградов, Е. С. Заир-Бек, Л. А. Зеленев, И. А. Зимняя, В. И. Курбатов, О. В. Курбатова, А. П. Марков, Г. М. Бирженюк, О. Г. Прикот, В. Е. Радионов и др.

В качестве средства формирования социальной ответственности нами выбрано социальное проектирование, под которым понимается обоснованное конструирование социального объекта как состояния и как процесса, отвечающего заданным требованиям и намечаемого к построению в близком или отдаленном будущем. Социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. В отличие от проектирования, например, технических объектов, при изменении которых не учитывается субъективный фактор, при проектировании социальных объектов этот фактор должен учитываться в первую очередь. Объект социального проектирования – организация социальных связей, отношений во всех сферах и на всех уровнях жизнедеятельности общества, а также ее составляющие. В соответствии с этим определением социальный проект – это выраженная в соответствующей знаковой форме (словесное описание, блок-схемы, графы, матрицы, сети взаимодействия и др.) идеальная модель сконструированного в соответствии с заданными требованиями и намечаемого к построению социального объекта.

Стратегической целью социального проектирования является создание оптимальной организации коллективных отношений с учетом объективных условий жизнедеятельности различных социальных групп. Субъектом социального проектирования являются различные носители управленческой деятельности – как отдельные личности, так и организации, трудовые коллективы, социальные институты и т. п., имеющие своей целью организованное и целенаправленное преобразование социальной действительности. Необходимая атрибутивная сторона субъекта проектирования – его социальная активность, непосредственное участие в процессе проектирования. От знания и умения, творчества и мастерства, культуры и уровня мышления субъекта проектной деятельности, от конкретных способностей людей анализировать и синтезировать информацию и выдавать оригинальные идеи во многом зависит качество разрабатываемых моделей и проектов.

Параметры социального проектирования:

– противоречивость социального объекта;

– многовекторность развития социального объекта;

– невозможность описания социального объекта конечным числом терминов любой социальной теории (принципиальная неформализуемость);

– многофакторность бытия социального объекта;

– наличие множества субъективных составляющих, определяющих

соотношение должного и сущего в отношении развития социального объекта;

- субъективные факторы формирования социального ожидания, социального прогноза и социального проектирования;
- факторы, определяющие разные критерии оценки зрелости развития социального объекта.

Социальное проектирование есть модель социального действия и практическая реализация этого действия, поэтому оно имеет также объективные предпосылки, которые делают это действие необходимым и социально значимым. Можно выделить следующие предпосылки социального проектирования:

- общественная потребность в целенаправленном изменении и развитии тех или иных социальных систем или социальных объектов, их свойств или взаимоотношений;
- социальная необходимость в преодолении стихийного развития социальных процессов и обеспечение их направленности в область удовлетворения социальных потребностей;
- потребность в реализации социального творчества;
- социальная необходимость в планомерном, предсказуемом, прогнозируемом и управляемом развитии социальных систем и процессов;
- потребность в создании динамичных социальных систем, которые характеризуются сбалансированностью отношений внутри самой системы и гармонизацией отношений с другими системами;
- ориентация на оптимальные формы бытия социальной системы, ее эффективности, рациональности;
- социальная потребность в реализации конструктивного характера социальных процессов;
- социальная потребность в снижении уровня социальной деструкции, уровня социальной энтропии, неупорядоченности, неорганизованности и нестабильности.

Основная цель социального проектирования как специфической управленческой деятельности – создание социальных проектов. Социальный проект как коммуникат представляет собой систему особых знаков, подобранно расположенных и связанных определенной зависимостью, сознательно разработанных научно обоснованных характеристик, дающих конкретные знания о будущем желаемом состоянии социальной системы или процесса. Нужно отметить, что социальный проект представляет собой прескриптивную (предписывающую) модель. В проекте отражено будущее желаемое состояние системы, которое возникает при определенных действиях людей, наличии определенных финансовых, трудовых, материальных и других ресурсов, в том числе интеллектуальных, познавательных, эвристических, ценностных.

В проблемное поле социального проектирования попадают объекты самой различной природы:

- объекты, поддающиеся организованному воздействию: элементы, подсистемы и системы материального и духовного производств (средства и предметы труда, социальная технология, техника как совокупность орудий труда, средства жизни, духовная культура, социальная деятельность и т. п.);
- человек как общественный индивид и субъект исторического процесса и социальных отношений с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом, престижем, ролями в системе отношений;
- различные элементы и подсистемы социальной структуры общества (трудовые коллективы, регионы, социальные группы и т. п.);
- разнообразные общественные отношения (политические, идеологические, управленческие, эстетические, нравственные, семейно-бытовые, межличностные и т. п.);
- элементы образа жизни (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, качество и стиль жизни и т. п.).

Центральный момент социального проектирования – разработка оптимальных параметров самих социальных связей и их организационных форм, средств и условий доступа к значимым для жизнедеятельности субъектов объектам, механизмов распределения ценностей, его принципов, средств социального контроля и стимулирования социальной активности субъектов, способов участия в совместной жизнедеятельности как средстве утверждения потребности, интересов, средств снятия социальной напряженности, механизмов социального продвижения, социальной структуры и др. Поскольку социальные отношения реализуются благодаря деятельности субъектов, постольку сами субъекты как носители связей также проектируются исходя из их места, роли, функций в системе социальных связей, влияния на них, эффективного в них участия.

Таким образом, основной конечной стратегической целью социального проекта является создание оптимальной организации коллективных отношений с учетом объективных условий и жизнедеятельности различных социальных групп.

Этапы проектирования – система приемов, методов, правил, процедур, операций создания социального проекта.

Общепринятой является следующая схема осуществления социального проектирования:

- уяснение проблемы (проблемная ситуация);
- социальный заказ;
- социальный паспорт;
- цели проекта;

- задачи проекта;
- изыскательский прогноз;
- нормативный прогноз;
- верификация и корректировка;
- модель;
- конструктор;
- проект.

1. *Уяснение проблемы.* Предметная проблемная ситуация (организационная, социальная) – некое социальное противоречие, требующее организации целенаправленных действий для его устранения или выбора одной из возможных альтернатив социального развития.

2. *Социальный заказ.* Заказ выступает в качестве определенной социальной установки на разработку конкретных мероприятий по реализации материальных и духовных потребностей людей, разрешений противоречий, поиска компромисса. Социальный заказ формируется в процессе осознания необходимости решения возникшей социальной проблемы, без чего невозможно дальнейшее эффективное функционирование и развитие общности, успешное продвижение вперед.

3. *Паспортизация объекта* – получение точных данных о системе, процессе или явлении, описание их состояния, функционирования и развития. Паспорт – это сводный документ, в котором отображаются количественные и качественные параметры системы, влияющие на функционирование и развитие, производится анализ структуры элементов.

4. *Цели.* Цель является поводом для начала любой человеческой деятельности. Истинное понимание субъектами цели – залог успеха. Процесс построения цели соответствует в мышлении процессу практической деятельности. Целеполагание включает в себя три основных звена:

- а) отображение потребности (мотив);
- б) отображение путей и способов ее удовлетворения (планирование, программирование действий);
- в) отображение конечных результатов, последствий (прямых и побочных, желаемых и нежелаемых).

Обоснование цели должно начинаться с определения действия, которое следует предпринять; в каждой из установленных целей нужно выделить самый важный результат; указать сроки предполагаемого достижения цели; определить затраты на достижение цели и отдельно на материалы и оборудование; установить контрольные критерии, которые могут свидетельствовать о том, что цель достигнута, обеспечить уверенность в том, что деятельность, направленная на достижение цели, контролируется тем, кто эти цели установил.

Формулировать цель можно различными способами, в том числе и гра-

фически. «Дерево целей» – это связанный ориентированный граф, выражающий отношения между различными целями, их оценками, этапами и проблемами их достижения. Построение «дерева целей» требует детального изучения социального заказа, проблемной ситуации, объектов проектирования, внешних условий, материально-технических, финансовых, трудовых, энергетических и других ресурсов, систем ограничений и т. п.

Важно уже на стадии определения целей предусмотреть все противоречия между ними и избежать дальнейших конфликтов, то есть уже на этом этапе проектирования необходимо установить причины несовместимости целей, наметить пути их устранения.

Перед каждой системой выдвигаются сразу несколько целей. Одну из них важно конструировать в качестве главной, обобщающей, на достижение которой и направлено функционирование всей системы.

5. *Задачи.* После определения целей, опираясь на них, важно установить главные задачи, стоящие перед социальной системой. Задача – это формулировка индивидуальной или общественной потребности, ожидающей своего удовлетворения.

Задачи проектирования формируются на основе тщательного изучения состояния системы, ее материальных, трудовых, финансовых ресурсов, норм и нормативов, удовлетворения определенных социальных потребностей. Чтобы задачи «работали», они должны быть выражены конкретно, при помощи определенных индикаторов: а) частные задачи не должны быть растворены в общих; б) их нельзя чрезмерно детализировать, сковывать инициативу субъекта социального проектирования.

6. *Прогнозирование* – один из важнейших этапов проектной деятельности. Прогнозирование в широком смысле – предвидение, вообще получение любой информации о будущем. В узком смысле – специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явлений.

Социальное прогнозирование – это предвидение тенденций и перспектив возможного развития социальных систем, объектов, общественных явлений, процессов (трудовых коллективов, регионов, процессов миграции населения, деторождения и т. п.). Объектом социального прогнозирования могут быть все социальные системы, все явления, протекающие в обществе.

Главная задача прогнозирования – научная разработка прогнозов. Прогноз – это научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем или об альтернативных путях и сроках их осуществления. Прогноз описывает будущее состояние системы. Прогноз как познавательная модель носит дескриптивный (описательный) характер.

В основе прогнозирования лежат три взаимодополняющих источника информации о будущем:

а) экстраполяция в будущее тенденций, закономерностей развития, которые хорошо известны в прошлом и настоящем;

б) моделирование объектов исследования, представление их в упрощенной форме, схематическом виде, удобном для получения выводов прогнозного характера;

в) прогнозная оценка эксперта.

Существуют три дополняющих друг друга способа разработки прогнозов:

1) анкетирование (интервьюирование, опрос);

2) экстраполирование и интерполирование – построение динамических (статистических и логических) рядов развития показателей прогнозируемого процесса;

3) моделирование – построение поисковых и нормативных моделей с учетом вероятного и желаемого изменения прогнозируемого объекта.

Прогнозирование является составной частью процесса разработки социального проекта. В отрыве от проектирования прогнозирование теряет свой практический смысл. Социальное прогнозирование позволяет учитывать различные варианты движения и развития социальных систем. Выработка верных прогнозов позволяет сделать более совершенным управление, эффективным – проектирование.

7. *Создание модели*, то есть отображения и замещения объекта по тем или иным параметрам, что дает новую информацию.

8. *Создание конструкта* – формирование теоретического знания, конструкта социальной системы, наиболее эффективного при данных ресурсах.

9. *Создание проекта в целом*.

В течение трех месяцев студенты готовили свои социальные проекты. За это время они провели анализ актуальных проблем местного сообщества в рамках своей будущей специальности, подготовили и научно обосновали свои предложения по решению данных проблем, разработали программу своего участия в решении этих проблем и обосновали необходимую смету расходов на решение данных проблем. В разработке проектов принимали участие студенты СахГУ, и это обусловило перечень социальных проблем, на решение которых были направлены их социальные проекты.

Ниже приведен ряд названий проектов, которые позволяют судить о профессиональной подготовке будущих специалистов в области экономики к решению выделенных социальных проблем в местном сообществе (табл. 2.2).

Помощь в решении проблем и обосновании способов социального проектирования студентам оказали преподаватели, представители органов власти и бизнес-структур, поэтому можно утверждать, что социальные проекты явились результатом коллективного творчества. Это позволило расширить процесс профессионального образования студентов эко-

номических специальностей, проанализировать и обобщить имеющийся в регионе опыт общественно значимой деятельности студентов.

Таблица 2

Студенческие проекты

Социальные проблемы	Проекты	Специальности и бакалавриат
1. Социально-экономическое развитие города	«Поддержка малого бизнеса»; «Мониторинг экономического потенциала города»; «Государственные социальные стандарты в условиях малого города»; «Мониторинг оценки качества жизни населения»	«Экономика и управление», профиль «Финансы и кредит»; «Государственное и муниципальное управление»; «Менеджмент организации»
2. Социальные проблемы жителей города	«Юридическая клиника»; программа «Толерантность среди студентов»; «Социально-психологическая помощь молодой семье»	«Экономика и управление», профиль «Финансы и кредит»; «Финансы и кредит»; «Государственное и муниципальное управление»; «Менеджмент организации»; «Педагогика и психология»
3. Проблемы студенческого сообщества города	«Студенческая биржа труда»; «Спортивный студенческий клуб»; «Центр помощи студенческой семье с ребенком»	«Экономика и управление», профиль «Финансы и кредит»; «Государственное и муниципальное управление»; «Менеджмент организации», «Педагогика и психология»
4. Проблемы промышленной безопасности и экологии	«Энергосбережение и энергоэффективность»; «Техносферная и промышленная безопасность»	«Электроэнергетика и электротехника»; «Техносферная безопасность»

Процесс сотворчества студента и преподавателя стал реальностью в ходе выработки авторского решения социальной проблемы на основе имеющегося профессионального знания. Ориентация студента на защиту авторского социального проекта сделала необходимым выработку собственной позиции по решаемой проблеме, умения убедительно доказывать возможность ее решения и обретения уверенности в собственных силах по ее решению. Разработанный план решения проблемы силами самого студента позволил последнему не только провести глубокий научный анализ социальной проблемы, но и предложить практический путь ее решения, значимый для целей профессиональной подготовки по соответствующей специальности. Наконец, выбор социальной проблемы, обоснование ее решения и защита действий по ее решению позволили студенту в диалоге с представителями региональной общественности убедить последних в собственной востребованности как будущего специалиста.

Последний этап конкурса социальных проектов студентов – публичная защита проектов перед конкурсной комиссией – позволил студентам, с одной стороны, проявить определенные качества будущего специалиста, которому предстоит работать в условиях рыночной конкуренции, а с другой стороны, презентовать обществу модель профессионала, способного к инициативе и самостоятельности, обладающего широким спектром профессиональных знаний, адаптированного к работе в местном сообществе.

Анализ результатов социального проектирования последних лет дает основания сделать следующие выводы об эффективности процесса формирования социальной ответственности у студентов вуза.

1. Определены педагогические условия формирования социальной ответственности (организация процесса обучения студентов экономических специальностей основам знаний о социальной ответственности, сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в обществе, о ценностях, морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о результатах социальных последствий экономического развития; обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности студентов; создание профессионально-педагогической среды формирования социальной ответственности через включение студентов в социальное проектирование и реализацию вузовских программ учебно-воспитательной работы).

2. Сравнительно-сопоставительный анализ результатов показывает улучшение показателей социальной ответственности студентов. В экспериментальной группе показатели высокой самооценки и адекватной самооценки выросли, низкой самооценки понизились, показатели интернальности повысились.

3. Если сравнить динамику прироста результатов замеров в контрольной

и экспериментальной группах по методике исследования самооценки с помощью процедуры ранжирования, то можно прийти к выводу, что разница между результатами начального и конечного среза в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной.

Сравнивая результаты исследования уровня субъективного контроля (методика УСК), мы пришли к выводу, что процентное отношение респондентов с интернальным типом контроля в рассматриваемых ситуациях в экспериментальной группе при повторном исследовании выше соответствующих показателей в контрольной группе.

4. К косвенным признакам эффективности опытно-экспериментальной работы по формированию социальной ответственности у студентов Сахалинского государственного университета можно отнести следующие:

а) рост активности студентов в различных формах общественно значимой деятельности (научно-исследовательской, культурно-просветительской, социальном проектировании, студенческом самоуправлении, в спортивно-оздоровительных мероприятиях, в общественных и молодежных организациях), включение в деятельность социально-профессиональной группы;

б) уменьшение количества студентов, пропускающих занятия без уважительной причины по социально ориентирующим курсам, повышение их активности на таких учебных занятиях, стремление выражать свою точку зрения, отстаивать свои позиции, предлагать продуктивные решения, участвовать в разработке и реализации индивидуальных и групповых социальных проектов;

в) возросла престижность вуза в глазах общественности, появились интересные предложения о сотрудничестве в области научно-исследовательской работы и в решении молодежных проблем с негосударственными вузами, образовательными учреждениями, молодежными объединениями, административными структурами города, представителями бизнес-сообщества.

Исходя из анализа результатов исследования, можно сделать вывод об обоснованности выбранных методов и приемов опытно-экспериментальной работы, эффективности процесса воспитания социальной ответственности у студентов вуза и подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

Библиографический список

1. Келехсаева, М. В. Социальная ответственность как рыночная компонента российской экономической системы: дис. ... канд. экон. наук / М. В. Келехсаева. – Владикавказ, 2006. – 104 с.

2. Кузнецов, А. Г. Динамика ценностных ориентаций российской молодежи : автореф. дис. ... докт. социол. наук / А. Г. Кузнецов. – М., 1995. – 23 с.

3. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. – 239 с.

4. Панарин, И. А. Особенности социальной ответственности у современных лидеров молодежных движений / И. А. Панарин // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 5 (83). – С. 134–137.

5. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 21–22.

6. Радикова, Т. И. Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Радикова. – Ижевск, 2007. – 178 с.

7. Руденко, К. А. Социальная ответственность бизнеса в системе взаимодействия властных и предпринимательских структур : дис. ... канд. экон. наук / К. А. Руденко. – Великий Новгород, 2006. – 180 с.

8. Фиглин, Л. А. Социальная ответственность как качественная составляющая социальной политики / Л. А. Фиглин // Социальная политика социального государства. – Н. Новгород, 2002. – С. 391–392.

9. Формирование социальной ответственности в процессе непрерывного образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 27 марта 2007 г. / отв. ред. Л. А. Барановская. – Красноярск : РИЦ СибГТУ, 2007. – 48 с.

10. Цветкова, Б. Л. Социальная ответственность бизнеса в современных российских условиях : дис. ... канд. социол. наук / Б. Л. Цветкова. – Н. Новгород, 2004. – 178 с.

Фалей Алексей Владимирович,

старший преподаватель

кафедры теории и методики обучения и воспитания,

Сахалинский государственный университет

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мотивация как многоаспектное явление является необходимым элементом менеджмента в сфере образования. Создание условий для мотивации работников и ее практическое осуществление позволяют достичь целей организации. Ориентация работников на достижение целей организации, по существу, является главной задачей руководства персоналом.

1. Теоретико-методологические основы мотивации персонала

На современном этапе развития человеческого опыта под действием различных факторов понизилась эффективность работы сотрудников, их ответственная и творческая энергичность снижается под действием неэффективной системы мотивации и иных моментов (политических, экономико-правовых, организационно-технологических). Вследствие этого задаче разработки и внедрения технологий и способов стимулирования и мотивации в современном управлении персоналом уделяется все больше внимания.

Мотивация и регулирование (руководство, взаимодействие с людьми), по мнению Т. Ю. Базаровой и Б. Л. Ереминой, это решающий момент в управлении предприятием. Общепризнанные авторитеты в области менеджмента подчеркивают: «Хозяйственные операции возможно в конечном счете перевести к обозначению тремя текстами: люди, продукт, выгода. На первом месте стоят люди, и обязательным условием является наличие дружного действенного коллектива. “Уважайте достоинство подчиненных, будьте к ним внимательны. Смотрите на них, а не на капиталовложения и не на автоматику – как на главный источник производительности. Когда у нас уже есть штат, состоящий из подготовленных, умных и энергичных людей, в качестве следующего шага надо стимулировать их творческие способности”»²⁴.

²⁴ Базарова, Т. Ю. *Управление персоналом : учебник для вузов / под ред.: Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ, 2001. – С. 326.*

Мотивация – процесс стимулирования отдельного работника или же группы к деятельности, приводящий к претворению в жизнь целей организации. Мотивация – процесс побуждения себя и иных к достижению собственных целей или же целей организации.

Мотивация содержит две формы:

- 1) внешняя мотивация – как устроить, чтобы «замотивировать» людей;
- 2) внутренняя мотивация – самозарождающиеся моменты, которые воздействуют на людей, поддерживая конкретные начинания и побуждая действовать в конкретном направлении.

Для действенного мотивирования потребуются:

- 1) разобрать модель основного процесса мотивации: потребность – потребитель – действие и влияние опыта и ожиданий;
- 2) знать факторы, влияющие на мотивацию, – «набор потребностей», которые инициируют движение к целям и условия, при которых потребности могут быть удовлетворены;
- 3) выяснить, что мотивация не может стремиться просто к созданию чувства удовлетворенности и удовольствия – повышенная его доза может довести до самодовольства и инерции.

Процесс мотивации начинается с какой-либо ощущаемой неудовлетворенной потребности. Затем определяется цель, которая предполагает, что для удовлетворения потребности требуется некое направление действий, посредством которых может быть достигнута цель и удовлетворение потребности²⁵.

Сила мотивации находится в зависимости от навыка и ожиданий. Навык понижения при предпринимаемых деяниях по удовлетворению необходимости демонстрирует людям, что кое-какие воздействия могут помочь в достижении цели. Кое-какие могут принести заслугу, а кое-какие приведут к краху, санкциям. Воздействия, которые приведут к удачному поведению и заслуге, повторяются, когда подобная потребность появится вновь. Крах или же санкции вынуждают находить другие способы и цели. Это закон аффекта, правдивый в исследовательских работах в рамках концепции бихевиоризма (поведенческой психологии)²⁶. Уровень, в котором навык определяет будущее поведение, находится в зависимости от такого, когда человек способен различить однообразие между предшествующим моментом и данным.

Влияние ожидания: люди активно действуют тогда, когда не сомне-

²⁵ Балобанова, Н. В. *Природная мотивация: усилить или не дать снизиться?* / Н. В. Балобанова // *Управление персоналом*. – 2006. – № 17 (147). – С. 32–37.

²⁶ Там же. – С. 44.

ваются, что подобранная стратегия приведет к желательной цели. Сила ожидания возрастает, если базируется на беспристрастной оценке вероятности достижения цели и наличии определенной стратегии и тактики действий. Исследование поведения сотрудников и схем принуждения к тому или иному действию привело к выходу в свет концепций, в содержании которых важно отметить:

- содержательные теории мотивации;
- процессуальные теории мотивации²⁷.

В иерархической доктрине Маслоу выделена ключевая закономерность, единая для всех людей, которая вдохновляет от базовых физических потребностей постепенно расти по иерархическим ступенькам к надобности самореализации – высочайшей духовной необходимости человека. Маслоу выделяет пять ведущих значений человеческих потребностей-мотиваций.

1. Основные физиологические потребности: пища, отдых, жилище. Одним из главных средств удовлетворения их являются деньги, высокий заработок. Таким образом, материальные стимулы, зарплата, социальные блага – это средства удовлетворения основных физиологических потребностей.

2. Потребность в безопасности (сохранение жизни, здоровья, уверенность в завтрашнем дне, в пенсионном обеспечении).

3. Потребность в социальной общности (быть принятым в коллективе, получить признание, поддержку, доброжелательное отношение людей).

4. Потребность в уважении и самоуважении (испытывать чувство собственной значимости и необходимости для предприятий, социального престижа, желание видеть уважение окружающих, иметь высокий социальный статус).

5. Потребность в самореализации, самовыражении (стремление реализовать свои способности).

Потребности более высокого значения становятся актуальными, если в необходимой мере удовлетворены базисные значения.

Собственную систематизацию потребностей, которые мотивируют руководителей, выработал Д. Макклелланд:

- 1) надобность заслуги как надобность в конкурентом успехе;
- 2) в привычке (в теплых, дружеских отношениях с другими);
- 3) во власти – необходимости в контроле²⁸.

²⁷ Галенко, В. П. *Как эффективно управлять организацией?* / В. П. Галенко, О. А. Страхова, С. И. Файбушевич. – М. : Бератор-Пресс, 2003. – С. 140.

²⁸ Горбунов, А. Н. *Когда план компенсаций не мотивирует* / А. Н. Горбунов, В. А. Мамыкина // *Журнал управления компанией*. – 2006. – № 4 (59). – С. 22–35.

В зависимости от того, какая потребность доминирует, проявляется всевозможный образ начальника.

В отличие от Маслоу и Макклелланда двухфакторная теории Герцберга основывается на следующих положениях:

1. Некоторые трудовые условия в случае, если они отсутствуют, ведут к неудовлетворенности, но их существование не делает крепкой мотивации. Эти обстоятельства именуются поддерживающими или же гигиеническими.

2. С другой стороны, есть обстоятельства, которые возвышают степень мотиваций в случае собственного присутствия. Но их недоступность не приводит к крепкому неудовлетворению. Их называют мотивационными причинами²⁹.

Есть и иные систематизации человеческих потребностей. Одни создатели выделяют эти людские потребности как существования, связи и роста, иные – заслуги, соучастия и власти. Третьи предлагают двухфакторную схему систематизации потребностей людей, включающую совокупность гигиенических и мотивирующих моментов поведения человека. Все известные схемы систематизации потребностей человека являются в значительной степени общими или же относительными. В принципе, как верно заметил М. Х. Мескон, людей можно отнести к той или иной довольно широкой категории, характеризующейся потребностью высочайшего или же низшего значения, но четкой пятиступенчатой иерархической структуры потребностей людей, по-видимому, просто не существует.

Теория потребностей, предложенная Клейтоном Альдерфером, исходит из того, что потребности человека могут быть соединены в три группы:

- потребности существования;
- потребности связи;
- потребности подъема.

Эти группы потребностей довольно наглядно соотносятся с группами потребностей теории Маслоу. Впрочем, Альдерфер считал, что перемещение идет в обе стороны, а не только снизу вверх, как в теории Маслоу. Вверх в случае, если не удовлетворена надобность нижнего значения, и книзу в случае, если не удовлетворяется надобность большего высочайшего значения. Присутствие двух направлений перемещения в удовлетворении необходимостей раскрывает вспомогательные способности в мотивировании людей в организации. В случае, если, к примеру, у орга-

²⁹ Горбунов, А. Н. Когда план компенсаций не мотивирует / А. Н. Горбунов, В. А. Мамыкина // Журнал управления компанией. – 2006. – № 4 (59). – С. 22–35.

низации нет необходимых возможностей для удовлетворения потребностей человека в подъеме, то, разочаровавшись, он может с завышенным вниманием перейти на потребность связи. В предоставленном случае организация может давать ему возможности для удовлетворения данной потребности, увеличивая потенциал мотивирования определенного сотрудника³⁰.

Обширное распространение получила концепция Д. Макклелланда, классифицирующаяся следующими потребностями:

1) потребность заслуги, которая имеет место быть во влечении человека достигать стоящих перед ним целей больше действенно, чем он это проделывал ранее;

2) потребность соучастия, которая имеет место быть в виде влечения к дружественным отношениям с окружающими;

3) потребность властвования, которая развивается на основе обучения, жизненного опыта и характеризуется тем, что человек стремится держать под контролем ресурсы и процессы, протекающие в его окружении.

В случае если необходимости присутствуют у человека, то они оказывают заметное влияние на его поведение, заставляя предпринимать усилия, которые должны воплотить в жизнь действия и которые обязаны привести к удовлетворению данных потребностей. Потребности приобретаются под воздействием актуальных событий, опыта и обучения. Все приведенные модели и концепции не совершенны, и любая из них содержит собственные плюсы и минусы.

2. Выдающиеся качества и дефекты деятельных мотивационных моделей в управлении

Приведенные мотивационные модели не идеальны, и их возможно подвергнуть критике за имеющиеся в них дефекты в теоретическом и практическом качествах. Так, Дж. О'Шонесси со ссылкой на Л. Портера приходит к выводу и заявляет, что, к примеру, модель Маслоу содержит следующие дефекты.

Невозможно описать наблюдаемое поведение тем или иным мотивом. Отсюда, рассматривая иерархию Маслоу в качестве гипотезы, трудно уяснить, какие исследования нужно выполнить, чтобы ее опровергнуть. Это критичное замечание относится ко всем видам мотивов. Мотив не всякий

³⁰ Горбунов, А. Н. Когда план компенсаций не мотивирует / А. Н. Горбунов, В. А. Мамыкина // Журнал управления компанией. – 2006. – № 4 (59). – С. 40–45.

раз имеет возможность быть логически выведен из поведения, например, когда между ними нет конкретного соотношения: раз мотив имеет возможность быть удовлетворен разными действиями. Так, поведение согласованное и поведение конкурирующее могут вызываться одним и тем же мотивом. Можно указать на поведение, которое не согласуется с теорией Маслоу. Так, предполагая, что долг принадлежит одному из высочайших значений, иерархия игнорирует тот факт, что люди готовы умереть, выполняя обязанность, и нередко ставят гордость выше защищенности или же физической необходимости. Но предоставленная иерархия имеет вид модели процесса. Теорию иерархии, возможно, лучше рассмотреть как организующую теорию, а в известном смысле ее расплывчатость содействовала широкому признанию данной теории. Есть причины считать, что похожие иерархии потребностей работают между сотрудниками и руководящим составом, у последних потребности в уважении и самовыражении нередко не удовлетворены³¹.

Не осталась за пределами критики и мотивационная модель Д. Макклелланда, который начал с изучения не того, как человек функционирует, а того, как он мыслит. При этом Макклелланд пользуется проектной методикой, основанной на том, что испытуемый текстами обрисовывает показываемый ему набросок. Главный посыл заключается в том, что чем больше двусмысленным, неясным считается набросок, то с большей степенью вероятности в рассказе испытуемого проявятся (спроецируются) его мотивы. Макклелланд заявляет, что думы, воплощенные в этих рассказах, возможно соединить так, что они выявят три категории человеческих мотивов. Это проявляется в необходимости:

- аффилиации (стремление к принадлежности);
- власти;
- триумфа или же достижения целей³².

Надобность в достижении целей имеет возможность быть связанной с несколькими необходимостями в иерархии Маслоу; по существу, это надобность создавать что-нибудь (то, в чем индивидум ассоциирует себя с другими).

Макклелланд утверждает, что руководителю, для того чтобы быть лидером, следует иметь высокую потребность в достижении целей. Она

³¹ Едронова, В. Н. Анализ практики корпоративных подходов к мотивации труда / В. Н. Едронова, Р. И. Бутина // *Экономический анализ*. – 2004. – № 15 (30). – С. 6–11.

³² Кибанов, А. Я. Основы управления персоналом : учебник / А. Я. Кибанов. – М. : ИНФРА-М, 2002. – С. 224.

характерна для тех руководителей, которые предпочитают работать в одиночку. Высокая потребность в дружеских отношениях, близости и взаимопонимании может в некоторых случаях приводить к неэффективности работника, вызываемой боязнью ухудшить отношения. Отдельные авторы считают, что руководитель должен подбирать работу для подчиненных, учитывая мотивацию последних. Существует мнение, однако, что этого еще недостаточно для высокой эффективности, что система вознаграждения (или компенсации) должна быть разработана с участием вознаграждаемых и рассматриваться в непосредственной связи с эффективностью труда.

Модель Макклелланда может быть использована для совершенствования организационного климата, составной частью которого считается мотивация персонала, в его теории возможно опротестовывать почти все, в том числе методологию исследования и слишком упрощенную классификацию мотивов.

В настоящее время нет такой мотивационной модели, которую невозможно подвергнуть критике, любая из них содержит собственные плюсы и минусы, и это естественный процесс. Невозможно, естественно, опровергать и указанные выше дефекты модели Д. Макклелланда, а также подвергается критическому анализу и двухфакторная доктрина мотивации Ф. Герцберга, которая отнесена к категории «мотивационно-гигиенической» и основывается на итогах изучений, в ходе которых производилось выявление моментов, позитивно и негативно влияющих на отношение человека в процессе труда. Ф. Герцберг сделал ключевой вывод, который положен в базу мотивационной модели, а именно – «людям присущи два вида потребностей: избежать страданий и психологического роста»³³.

В мотивационной модели Ф. Герцберга отмечают три ведущих недостатка.

1. Данный подход на первый взгляд напоминает несколько переделанный гедонизм (искать наслаждения, игнорировать огорчений), где понятие наслаждения заменено самовыражением. Классическое противоречие гедонизму (например, то, что мы не можем находить наслаждения или же игнорировать огорчения, а можем только квалифицировать направление поступков, следствием которых явились бы огорчения или же удовольствия) видется в предоставленном случае наименее уместным, например, как Герцберг буквально определяет те обстоятельства, которые вызывают «страдания» или же «психологический рост».

³³ Линчевский, Э. Э. Мастерство управленческого общения: руководитель в повседневных контактах и конфликтах / Э. Э. Линчевский. – СПб. : Речь, 2002. – С. 180.

2. Кинг заявляет, что полемика по предлогу двухфакторной доктрины Герцберга во многом вызвана малоотчетливыми формулировками создателя. По мнению Кинга, более возможна такая версия: «Все мотиваторы, совместно взятые, вносят большой вклад в удовлетворение работой, чем совокупность гигиенических факторов, а все гигиенические моменты, совместно взятые, вносят большой вклад в неудовлетворенность работой, чем совокупность мотиваторов».

3. Д. Шваб и Л. Камингс указывают на то, что доказательства, применявшиеся для обоснования посыла «удовлетворение ведет к действию», не считались экспериментальными.

И. В. Лойлова, проводя будущий тест мотивационных моделей, достаточно отчетливо обосновал концепцию «Х» и концепцию «У» отражением взгляда на человека, соответствующего для доктрины «Х», а именно:

1. Средний человек от природы ленив – он трудится как можно меньше.
2. Ему не достает честолюбия, он не любит ответственности, любит, чтобы им руководили.
3. Он от природы эгоцентричен, равнодушен к потребностям организации.
4. Он от природы противится изменениям.
5. Он доверчив, не очень сообразителен – нетяжелая добыча для шарлатана и демагога³⁴.

Такой же взгляд на человека отображается в теории «кнута» (угроза безработицы) и «пряника» (деньги). Доктрина «У» включает:

1. Люди не считаются от природы пассивными и не противодействуют целям организации. Они стали такими в итоге работы в организации.
2. Мотивация, возможность развития, способность брать на себя ответственность, готовность ориентировать свое поведение на достижение целей организации – все это есть в людях, а не вкладывается в их управление. Долг управления – посодействовать людям осмыслить и взростить в себе эти людские качества.

3. Важная задача управления состоит в том, чтобы сделать эти обстоятельства в организации и использовать эти способы работы, чтобы люди имели возможность достигать собственных личных целей лучшим образом только при условии направленности собственных усилий на достижение целей организации.

В случае если власть разделяет взоры согласно доктрине «Х», то она обращает внимание на способы наружного контроля, в то же время как

³⁴ Лойлова, И. В. Как «убить» мотивацию сотрудников / И. В. Лойлова // *Управление персоналом*. – 2006. – № 11 (141). – С. 10–35.

при применении доктрины «У» особенный смысл придается самоконтролю при повторяющихся отчетах о выполнении. Ожидается, что самоконтроль появляется, когда сотрудники воспринимают цели фирмы как личные, и за это время возможность заслуги целей фирмы высока. Доктрины «Х» и «У» отображают полярные позиции и взгляды.

Мактрегор заявляет, что люди становятся такими, какие они есть, вследствие того как к ним относятся. Социолог не опровергает, что поведение людей в организации в настоящее время примерно такое, каким оно воспринимается руководством³⁵.

Таким образом, противоречия, высказанные различными создателями в части теоретических и практических аспектов действующих сейчас мотивационных моделей, вовсе не приводят к их абсолютному отрицанию, напротив, критические замечания, на наш взгляд, ключевым образом ориентированы на их улучшение. Эффективность или жизненность модели возможно выяснить лишь только методом их апробации на практике с учетом общественной среды, где они станут внедряться. Безусловно одно, что недоступность мотивационных моделей на наших предприятиях снижает эффективность деятельных систем управления и социально-экономическую работу трудовых обществ.

Для того чтобы устранить отрицательные результаты мотивации, Б. Карлофф предлагает следующие подходы:

- 1) в драматической форме показывать группе бесперспективность ее работы;
- 2) показать группе невозможность достижения поставленных целей;
- 3) посеять недоверие между людьми и, прежде всего, к их лидеру;
- 4) сформировать «раскольнические» группки, инициировать перебежчиков, лучше всего превратить руководителя в перебежчика;
- 5) совместить ощущение приспособления к группе с недовольством, вялостью и ущербностью.

Рассмотрев главные доктрины и концепции мотивации и обозначив их выдающиеся качества и дефекты, необходимо перейти к исследованию мотивационных стратегий и способов.

3. Мотивационные стратегии и способы

В обзоре литературы, проведенном Т. Г. Островской, традиционно рассматриваются три ведущих подхода к выбору мотивационной стратегии.

1. Стимул и санкция: люди трудятся за вознаграждение: тем, кто тру-

³⁵ Мишурова, И. В. *Управление мотивацией персонала : учебно-практическое пособие* / И. В. Мишурова, П. В. Кутелев. – М. : ИКЦ «МарТ», 2003. – С. 224.

дятся отлично и много времени, платят отлично, а тем, кто трудится еще больше, платят также больше. Тех, кто не трудится, наказывают.

2. Мотивирование сквозь собственную работу: дайте человеку работу увлекательную и приносящую ему удовлетворение, и качество выполнения станет высочайшим.

3. Периодическая ассоциация с менеджером: определяйте цели с подчиненным и давайте ему позитивную обратную ассоциацию, когда он функционирует верно, и негативную, когда он делает ошибки. Избираемая мотивационная стратегия основывается на анализе истории в предпочитаемой манере взаимодействия начальника с другими людьми³⁶.

Применяются надлежащие мотивационные способы:

- использование денег для вознаграждения и стимула;
- наложение взысканий;
- становление сопричастности;
- мотивирование сквозь саму работу;
- вознаграждение и признание достижений;
- упражнение в руководстве;
- одобрение и вознаграждение в групповой работе;
- обучение и развитие сотрудников;
- лимитирование, ограничение негативных моментов.

Деньги в качестве зарплаты или же иных форм вознаграждения – тривиальная форма награды. Колебание Херцберга в производительности средств как способа мотивации заключается в том, что увеличение зарплаты не приводит механически к увеличению производительности труда, недостаток денег или задержка выплат несомненно приводят к подъему недовольства, напряженности и понижению производительности труда. Но следует учитывать, что денежные средства считаются средством заслуги всевозможных целей, напрямую или же непрямо связаны с удовлетворением множества потребностей. К примеру, в иерархии Маслоу средства удовлетворяют главные потребности выживания и защищенности, они имеют все шансы удовлетворять и потребность в самоуважении, в престиже и статусе, а еще стремления в вещах и жадности.

Исследования показали, что средства более презентабельны для конкретной группы служащих (25 %) – молодых, настойчивых, мобильных экспертов, по сравнению с другими группами лиц, которые любят автори-

³⁶ Островская, Т. Г. Организация и стимулирование труда (зарубежный опыт: американский, японский и западноевропейский) / Т. Г. Островская // Пищевая промышленность. – 2005. – № 7. – С. 57–66.

тет и статус (19 %) или же удобства неопасной жизни и общения с друзьями (18 %). Понятно, что все люди нуждаются в деньгах и потребуются им выплачивать нужную необходимую сумму для привлечения и удержания в организации. Единным исключением выступают малочисленные истории, когда внутренняя привычка к работе превалирует над экономическими соображениями. Средства имеют все шансы вызывать позитивную мотивацию при конкретных критериях, но В. Ф. Протасов прав, что постоянная периодическая оплата имеет возможность и демотивировать. С целью действительно применять средства как мотиватор и игнорировать их влияние как демотиватора используют следующие аспекты:

- выплачивать конкурентную заработную плату для привлечения и удержания специалистов;
- давать такую заработную плату, которая отображает стоимость работы для фирмы на основах справедливости;
- связать оплату с качеством выполнения или же итогом, чтобы заслуга была соизмерима со стараниями работника;
- сотрудник не сомневается, что его старания станут поощрены соответствующей заслугой³⁷.

Зарплата – это не единственная форма поощрения, возможны самые разнообразные поощрения. Например, С. А. Шапиро утверждает, что в преуспевающих западных фирмах применяются следующие поощрения:

- у хороших сотрудников, как правило, каждые полгода возрастает заработная плата;
- премия за выслугу лет через пять, десять и больше лет;
- оплачивают приглашение на два обеда или же ужин в высококлассном ресторане, которое компания выдает работнику, в случае если он за весь год ни разу не брал больничного;
- принятие отделом сотрудников на себя собственных попечений и задач служащих. Это, к примеру, банковские кредиты, которые не удалось вернуть, иные долги, поддержка при заболеваниях и иных дилеммах – в данных случаях компания даром дает юридическую помощь;
- выдается оплаченный чек на абсолютное врачебное обследование в наилучших медучреждениях;
- страхование жизни и здоровья;
- субсидируемый предприятием кафетерий;
- ссуды с пониженной процентной ставкой на обучение детей в школах;
- организация детских учреждений;

³⁷ Протасов, В. Ф. Дисбаланс «стимула» и «морковки» / В. Ф. Протасов // Управление персоналом. – 2006. – № 21 (151). – С. 18–20.

- организация коллективных гаражей;
- продвижение в должности без конфигурации заработной платы;
- передача права даром воспользоваться автомашиной фирмы;
- оплата затрат на бензин и ремонт собственного автомобиля³⁸.

Отсутствие всякой информации об итогах работы, по мнению Дж. Браун, нередко бывает предпосылкой инфантильности. В ряде исследований доказано, что информирование исполнителя об итогах его труда повысило эти итоги на 12–15 %. Основная масса людей желают знать, каких итогов они достигают собственной работой. Любая признательность, заслуга, валютная премия функционируют эффективно. Менеджер обязан уметь высказать собственную благодарность работнику за то время, когда он ее заслужил. Это следует сделать сразу, чтобы вызванные у сотрудника приятные впечатления ассоциировались с высококачественным и актуальным выполнением работы.

Мотивирование через саму работу использует внутренние стимулы внимания к работе, ощущения удовлетворения от процесса работы, от способности проявить собственные возможности, личные силы при принятии заключений и выполнении производственных задач. Одобрение достижений служащих мотивирует их к улучшению последующей работы, в случае если это одобрение многообразно: сама система заработной платы устроена так, что связывает заслугу с достижениями, а еще требуется одобрение людей через увеличение их ответственности и самостоятельности (внутренняя награда) и создание условий продвижения в карьере (внешняя награда). Одобрения мотивируют только тогда, когда они заслужены и человек сознает это. И они обесцениваются, в случае если раздаются и получаются незаслуженно – «налево и направо»³⁹.

Упражнение в руководстве, применение управления как главного фактора мотивации позволяет совершенствовать эффективность работы персонала, ибо профессиональное руководство содействует развитию сопричастности и идентификации, прояснению ролей и целей, развитию группового духа. Большое значение имеет личность и манера управления начальника. Руководитель обязан основываться на двух целях: понизить степень неудовлетворенности подчиненных, улучшив состояние с регуляторами мотивации, и увеличить уровень удовлетворенности, уси-

лив ключевые мотиваторы (которые, возможно, наращивают выделение энергии у подчиненных). В общем виде выделяют надлежащие способы стимулирования результативности труда:

- финансовые способы (денежные одобрения или санкции в виде лишения премий, штрафов);
- мотивированный способ (постановка перед подчиненным определенных и ясных трудовых целей увеличивает его активность);
- метод расширения и обогащения работ;
- способ соучастия или же привлечения сотрудников (работники принимают участие в совместном принятии решений, что увеличивает их энергичность и удовлетворенность работой).

Результативность работы подчиненных находится в зависимости еще от психического климата в трудовом коллективе и стиля управления, использующегося управляющим⁴⁰.

Главным моментом увеличения продуктивности считается научно-технический прогресс. Его реализация в значимой степени находится в зависимости от разработки систем и способов управления, обеспечивающих стремление людей к нововведениям, к рационализаторским услугам по улучшению продукции технологии и критериям труда. Чем выше инициатива и творческая энергичность служащих, тем выше конкурентоспособность и эффективность компании.

На основании этого можно утверждать, что недоступность мотивационных моделей на наших предприятиях снижает эффективность деятельных систем управления и социально-экономическую работу трудовых обществ. Бесспорно, заработная плата – это далеко не единственная конфигурация одобрения, вероятны и иные различные одобрения. Становится ясно, что мотивационные модели имеют все шансы приводить как к позитивным, так и отрицательным социально-экономическим результатам.

4. Управление стимулированием и мотивацией труда персонала

Мотивационные и стимулирующие события, проводимые в Российской Федерации и за рубежом, во многом отличаются. Отличительные особенности систем мотивации компаний РФ от систем мотивации компаний иных государств весьма существенны почти по всем характеристикам.

Первая отличительная особенность заключается в том, что в произ-

³⁸ Шатино, С. А. Сколько стоит труд? : учеб. пособие / С. А. Шатино, Н. Е. Рабинович; Рос. акад. предпринимательства. – М. : ООО «Вершина», 2003. – С. 304.

³⁹ Ричи, Ш. Управление мотивацией : учеб. пособие для вузов / пер. с англ.; под ред. проф. Е. А. Климкова / Ш. Ричи, П. Мартин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – С. 380.

⁴⁰ Чижев, Н. А. Кадровые технологии / Н. А. Чижев. – М. : Экзамен, 2000. – С. 352.

водственно-хозяйственной работе организаций РФ длительное время широко применялась в практической деятельности преимущественно одна-единственная мотивационная модель «кнута и пряника», которая и сейчас не утратила своего применения.

Вторая особенность систем мотивации в том, что модели мотивации в нашем государстве были и остаются стандартизированными и неизменными. Всякое отклонение от данных стереотипов является нарушением существующих нормативных законодательных актов и локальных нормативных документов, которые базируются и работают на основе законодательных актов. Вследствие этого менеджеры высочайшего звена управления четко соблюдали эти основы (повременная, сдельно-премиальная системы оплаты и их разновидности, премиальные системы).

Третья отличительная особенность состояла в том, что мотивационные системы способствовали не только уравнительности в системах оплаты труда и премирования данной категории работников, но и сохраняли тенденцию стимулирования в равном объеме лучшего и худшего, так как размер должностного оклада управленцев одной квалификационной категории оплачивался одинаково, независимо от трудового вклада. Таким же методом осуществлялось премирование. Выплата премии независимо от итогов труда и даже незначительный отрыв премии от достигнутых результатов искажают их сущность, превращают в механическую добавку к основной заработной плате.

Четвертая отличительная особенность применения мотивационных систем заключается в том, что трудовой вклад оценивался необъективно, формально, что приводило к равнодушию и незаинтересованности как в индивидуальных, так и коллективных результатах труда, снижало социальную и творческую активность. Неэффективность функционирования действующих систем оценки возможно подкрепить итогами ранее проведенного исследования на российских предприятиях. Достаточно сказать, что лишь только 38 % опрошенных дали ответ, что действующие критерии оценки учитывают результаты труда, 50 % – учитывают частично, 11 % – не учитывают.

Пятая особенность состояла в том, что мотивационные модели, действующие в РФ, всецело исключали способности инженерно-управленческих сотрудников в области становления неспециализированной карьеры и становления совмещения должностей. Только за последние годы необходимость становления неспециализированной карьеры и совмещения должностей стала признаваться.

Шестая особенность мотивационных систем РФ состояла в том, что общественное стимулирование трудовой деятельности данных категорий сотрудников производилось большей частью без учета итогов

персонального труда, например, социальными благами корпоративного труда пользовались как сотрудники, достигшие больших успехов в работе, так и сотрудники, не проявляющие особенного рвения в трудовой деятельности. К примеру, предприятие создало великолепную социально-бытовую базу (сеть дошкольных, лечебных учреждений, профилакториев и баз развлечений, спортивных сооружений). Разработанные корпоративным трудом общественные блага предоставлялись в первую очередь работникам и только затем инженерно-управленческому составу. Ключевой производительной мощью считался рабочий, а не сотрудник умственного труда, чьи креативные идеи трудящиеся воплощали в действительную жизнь.

Седьмая особенность мотивационных систем состояла в том, что ни одна из мотивационных моделей компаний капиталистических государств не предусматривает и не учитывает сегодня блока нравственных стимулов.

Восьмая особенность в развитии мотивации состоит в том, что стимулирование рассматривалось, как правило, сквозь призму социалистического состязания. И думается, соперничество, в случае если откинуть идейные догмы, не только не изжило себя, а все еще по-прежнему считается одним из движущих мотивов увеличения общественной и творческой энергичности сотрудников в ускорении темпов научно-технического прогресса. В противовес РФ соперничество как таковое обширно применяется в компаниях Германии, США, Японии и иных государствах⁴¹.

Механизм реализации каждого из блоков модели мотивации находится в зависимости от стремления или же нежелания определенной фирмы, а еще от своеобразных критериев, которые свойственны для инженерных обществ, где будет апробироваться данная мотивационная модель.

Таким образом, подчеркнув ведущую специфику систем мотивации персонала в образовательных организациях РФ, отличающую ее от организаций иных государств, появляется необходимость рассмотрения индивидуальностей передовых отечественных систем симулирования и мотивации, используемых на нынешний день. Персонал, как принято, считается основным активом организации. Как раз настоящий процесс мотивации и стимулирования, в зависимости от собственного состояния, может сохранять и увеличивать данный актив или его растрачивать. Руководители, являясь конкретными членами предоставленного процесса и полномочными представителями системы стимулирования на предприятии (в ор-

⁴¹ Самыгин, С. И. *Управление персоналом / под ред. С. И. Самыгина. Серия «Учебники, учебные пособия».* – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 550 с.

ганизации, учреждении), персонально знают значимость связей «мотивы и стимулы», «мотивация и стимулирование».

В 2004–2005 учебном году консалтинговой фирмой ООО «РЕГУЛ-КОНСАЛТ» был проведен ряд семинаров-тренингов по прогрессивным технологиям управления персоналом, центральной частью считаются вопросы становления мотивации и улучшения систем стимулирования персонала. Семинары были организованы на ряде крупнейших русских компаний как в столице, так и в регионах. С сожалением следует отметить, многие участники семинаров в первый раз для себя непосредственно поняли разницу между понятиями «мотив» и «стимул», «мотивация» и «стимулирование».

Мотивы – это внутренние побудители отдельного человека-работника (индивидуальные мотивы), группы людей (групповые мотивы) или же коллектива (коллективные мотивы).

Термины «мотивация» и «мотивирование» применяются не лишь только в значении формирования персональных, массовых и коллективных мотивов, но и обозначения процесса воздействия стимулов на мотивы для получения требуемого значения мотивированности.

В свою очередь, сравнительно отдельного сотрудника, группы или коллектива стимулы выступают как внешние побудители, в работе, которые ему адресует предприятие. А система стимулирования ориентируется и конструируется на предприятии, исходя из его вероятностей, целей и значения мастерства руководства.

Исходя из такового осознания мотивов и стимулов, а еще соответствующих систем мотивации и стимулирования, члены семинаров выходили на их различные соответствия в текущей практике управления предприятием.

Соответствие первое: чем выше система стимулирования соответствует мотивации сотрудника, группы, коллектива, тем сильнее ее воздействие, что повышает эффективность воздействия стимулов. Это простое и вроде бы понятное, на первый взгляд, соответствие в российской практике управления предприятиями длительное время было лишено важного информационно-аналитического подкрепления по знанию мотивации собственного персонала. Вследствие этого практика стимулирования на многих русских предприятиях базировалась и продолжает базироваться на внутреннем чувстве руководителями мотивации собственного персонала.

Соответствие второе (или обратное): чем меньше система стимулирования соответствует мотивации сотрудника, группы, коллектива, тем слабее ее воздействие и тем ниже эффективность воздействия стимулов. Это соответствие появляется по разным основаниям, но ключевой среди них считается, как замечали члены семинаров, незнание мотивации или же недоступность важной аналитической информации. Применяемые в

рамках семинаров авторские методики по оценке систем стимулирования и рассмотрение оценочной информации позволили обнаружить их слабые и «болезни». Обычное бессилие заключается в том, что руководители, как правило, оценивают систему стимулирования в узком диапазоне стимулов, а сотрудники – в более широком.

Руководители, как правило, относят к стимулам три традиционные группы:

1. Методы вещественного стимулирования – виды заработной платы, доплаты, прибавки, премии, компенсации, имущественная поддержка и (в акционерных обществах) дивиденды и коллективные опционы.

2. Социальный пакет – оплата предприятием в таком же или ином процентном соотношении всевозможных предложений или выполнение конкретных обещаний перед собственными сотрудниками.

3. Методы морального стимулирования, находящие выражение, в принципе, во всевозможных средствах морального поощрения.

Сотрудники оценивают систему стимулирования в больше широком диапазоне, добавляя к данному разделению еще группы.

1. Методы организационного стимулирования, для которых свойственны конфигурации в организации труда: гибкий рабочий день или же график; выборочное выполнение работы (так называемая телеработа); роль в совещаниях, заседаниях, «не отходя от рабочего места», и многое другое.

2. Условия труда – санитарно-гигиенические, материально-технические, информационные, социально-бытовые, социально-психологические, обстоятельства социальной поддержки, пространственные, эстетические, темпоритмические.

3. Стиль конкретного начальника, находящий выражение в проявлениях его персональных индивидуальностей.

Способы морального стимулирования считаются более легкими, но их полнота в практическом применении, как правило, достаточно бедна. Это, как выяснилось, разъясняется причинами:

– взгляд на стимулирование как на систему и процесс, имеющий большей частью материальное выражение;

– никто не обучает руководителей организационным и социально-психологическим технологиям применения данных методов;

– устоявшиеся представления, с одной стороны, о легкости и в том числе и «советскости» данных способов (благодарность, дорогой презент, почетная грамота, фото на Доске почета), а с другой – излишняя бюрократизация, к примеру, процесса представления сотрудников к награждению орденами, медалями, присвоения почетных званий.

Неэффективность системы стимулирования состоит в том, что руко-

водители оценивают ее с чисто формальных позиций, а подчиненные – как с формальных, так и с неформальных⁴².

Сотрудники компаний разделяют способы стимулирования на следующие группы:

– жесткие – отмеченные (документами) в системе стимулирования и применяемые в согласовании с установленными и утвержденными внутрикорпоративными правилами;

– полужесткие – отчасти отмеченные и отчасти не отмеченные (в зависимости от практики предприятия);

– мягкие, которые во многом находятся в зависимости от стилевых индивидуальностей начальника и значения его профессионализма. Мягкие способы сотрудники увязывают со стилевыми особенностями руководителей, потому что тут наличествует фон для гибкого маневра.

По мнению сотрудников образовательных организаций, основная часть руководителей тяготеют к применению строгих способов. Но приводились примеры того, как высокопрофессиональные руководители расширяют арсенал способов стимулирования за счет полужестких и мягких способов.

Основная часть сотрудников компаний (а среди них были и с большим стажем работы) в первый раз в жизни принимали участие в тренинге, посвященном оценке формальной (жесткой) системы стимулирования, которую на сегодняшний день испытал любой из них на собственном предприятии.

Дальше было предложено дополнить данную систему в согласовании с персональной мотивацией, то есть «чем бы я желал (а) еще владеть среди формальных стимулов». И в итоге перечень стимулов был дополнен. На многих предприятиях не применялись и не применяются какие-либо формы и способы оценки сотрудниками системы стимулирования. То есть выходит мотивационно-стимулирующий феномен: работнику адресуется определенный комплект формальных стимулов, а как он их принимает и рассматривает, никого не интересует. От сотрудника ожидаются лишь только результаты работы. Это «стимулирующее равнодушие» – очень свойственная линия русской практики.

Таким образом, практической закономерностью в области мотивации и стимулирования работы персонала считается присутствие широкого диапазона наружных и внутренних мотивов, а еще способов стимулирования, которые официально применяются на предприятии. И это связано с персональными особенностями как руководителей, так и подчиненных.

⁴² Федосеев, В. Н. *Управление персоналом организации : учеб. пособие* / В. Н. Федосеев, С. Н. Капустин. – М. : изд-во «Экзамен», 2004. – С. 368.

5. Тест ведущих моментов мотивации труда персонала

Для воплощения в жизнь удачной мотивационной стратегии руководителю нужно взять в основу мотивационное и стимулирующее мотивирование собственных служащих, а это нельзя сделать без познания ведущих моментов мотивации труда персонала.

Для исследования предоставленной трудности и нахождения путей ее решения в мае 2017 года было проведено исследование в Сахалинском государственном университете. Изучение велось методом выборочного опроса работников при поддержке персональных анкет с внедрением случайной бесповторной подборки. В ходе изучения было опрошено 20 сотрудников университета. Респондентам предлагалось ответить на вопросы, связанные с мотивацией и стимулированием труда. Таким образом, при проведении изучения были получены следующие итоги.

Вопрос о видах используемых в организации мотиваций со свободным конструированием ответа дал следующие итоги: чаще всех других респонденты упоминали о всевозможных разновидностях вещественных стимулов (55 %), к таким, в частности, относили премии, выплаты и иные вещественные одобрения. Естественно, были упомянуты и общественные мотивы (например, вспомогательные отпускные дни за стаж работы, грамоты за выслугу лет и другие) – 30 %, а еще мотивы защищенности (например, залог занятости, пенсионного обеспечения) – 10 %.

Между тем в абсолютной мере удовлетворены проводимой системой мотиваций в организации только 15 % респондентов, 35 % опрошенных огласили свое выборочное поощрение, а 30 % сочли проводимую мотивационную работу больше неудовлетворительной. И 10 % респондентов решительно не довольны проводимыми мотивационными и стимулирующими событиями.

В соответствии с этим вопрос об оценке по десятибалльной шкале используемой системы мотивации получил достаточно средние итоги. К примеру, наибольшая численность опрошенных (45 %) расценили внедренную в организации систему мотиваций на «5» баллов и 30 % – на «6» баллов. Наивысшим баллом, поставленным респондентами, было «7» из 10 вероятных (10 %). 15 % опрошенных расценили систему только на «4» балла.

Вопрос о более предпочитаемых респондентами видах мотивации к работникам дал следующие результаты: 45 % (наибольшее число опрошенных) из всего данного перечня предпочли вещественные стимулы. 20 % сочли, что в большей степени их мотивирует карьера. Общественные стимулы и стимулы защищенности набрали в соответствии по 15 и 10 %. Это и бесспорно, так как все люди нуждаются в деньгах и требуется выплачивать им нужную необходимую сумму для привлечения и удержания в организации. Ценности в разновидностях вещественных

стимулов выглядят следующим образом: 45 % респондентов отдают свое предпочтение вознаграждениям за выслугу лет и по результатам работы за год; 25 % сознались в том, что их интересует прецедент неизменного получения заработной платы (пусть в том числе и невысокой). Индексация заработной платы беспокоит 20 % респондентов, а 10 % предпочли иные одобрения и выплаты. Из чего возможно сделать вывод, что вещественные стимулы и, в частности, их разновидность как гонорары и премии (за выслугу лет или же иные профессиональные достижения) до сих пор остаются наиболее нужными и востребованными, побуждающими сотрудников организации к труду. Из стимулов защищенности более актуальными оказались: гарантии пенсионного обеспечения – 25 %; бесплатное медицинское страхование – 20 %; а еще гарантии занятости (15 %) и оплачиваемый отпуск (15 %). Такие стимулы, как оплата временной нетрудоспособности (10 %), профсоюзные дотации, отпуск в домах отдыха, лагерях (10 %), обучение на всевозможных курсах при помощи компании (5 %), оказались наименее нужными. Из общественных мотивов более востребованными оказались вероятность свободного и дружественного общения с сослуживцами (30 %) и (55 %). Таким образом, на базе проделанного исследования можно сделать следующие выводы:

- наиболее главными, востребованными и действенными моментами трудящейся мотивации персонала считаются вещественные стимулы;
- гарантии пенсионного обеспечения и бесплатное медицинское страхование считаются более актуальными стимулами безопасности;
- чувство собственной надобности людям становится основной общественной необходимостью для персонала организации;
- для служащих организации более нужной считается надобность успеха;
- большая доля опрошенных служащих организации или отчасти, или в абсолютной мере не удовлетворена проводимой в организации системой мотиваций;
- половина сотрудников согласна с тем, что действенные технологии стимулирования увеличивают трудовую мотивацию персонала организации.

Наконец, бесспорно, что существующая в Сахалинском университете система мотиваций по большей части не устраивает сотрудников. Для этого можно руководствоваться разработанными моделями стимулирования.

В настоящее время увеличивается самостоятельность компаний и их руководителей, растут итоговые показатели работы. Руководители обязаны научиться руководить деятельностью сотрудников компаний в передовых критериях. Новые задачи настоятельно требуют широких познаний и умений, а еще навыка исследования иных государств. Навык стимулирования труда выделяет три модели – южноамериканскую, японскую

и западноевропейскую. Своеобразные черты данных моделей имеют все шансы быть полезны специалистам, разрабатывающим надлежащие системы организации и оплаты труда на собственных предприятиях.

Южноамериканская модель. В США и Канаде величина гонорара сотрудника находится в зависимости от итогов его работы. Устройство стимулирования учитывает дифференциацию окладов с учетом высококачественных различий в труде и персональной оплаты в границах разряда или же должности в зависимости от трудовых достижений, собственных и деловых свойств на базе ежегодной аттестации.

Сотрудники фирмы стимулируются не только за нынешние итоги работы, но и за длительную эффективность. Это выражается в предоставлении в качестве одобрения права на покупку конкретного числа акций фирмы. Эта система целесообразна для стимулирования высочайшего и среднего звена руководителей за долгосрочные итоги.

Функционирует система премирования за рационализаторскую и изобретательскую работу, которая ведет к наращиванию доходов организаций. Стимулирование многообещающих сотрудников выполняется при помощи материальных выплат, а еще льгот и предложений из фондов общественного потребления. Большие фирмы выплачивают собственным работникам премии к праздничным дням в объеме 25–50 % месячной заработной платы, 13-ю зарплату; определены выплаты к еще одним отпускам; дают в использование транспорт с оплатой бензина; всецело или же отчасти возмещают цену за жилье; покрывают затраты на развлечения с семьей; ставят гибкий рабочий график. Для стимулирования профессиональных сотрудников используется система «двух направлений в карьере»: или административно-должностной подъем, или работа в прежнем качестве с постепенным увеличением оклада до оплаты труда руководителей. Эти меры содействуют сохранению в фирме более ценных сотрудников. Гибкая система оплаты труда в США построена таким образом, что фиксированная заработная плата имеет возможность лишь только возрастать, при этом доля заработка ставится в прямую зависимость от итогов совместной работы. Главные виды добавочной оплаты труда в США: премии управленческому персоналу; компенсационные выплаты при выходе на пенсию; особые премии менеджерам, не связанные с их успехами; премии, зависящие от величины выгоды, при постоянной величине базисного оклада; доплаты за увеличение квалификации и стаж работы, перепродажа сотрудникам акций фирм.

В американских корпорациях срабатывают два главные программы стимулирования служащих – компенсационная (в виде неизменного оклада) и премиальная выплаты. В целях побуждения сотрудников фирмы к большему усердному труду в качестве добавочных стимулов использу-

ют наградные призы и право на заработок в виде промоакций. Призы не считаются фиксированной величиной (в отличие от оклада) и имеют все шансы варьироваться в значимых границах. Они рассматриваются как заслуга, начисленная в качестве гонорара за предложения, оказанные фирме в течение года.

Японские компании опираются на верность собственных служащих фирмам. Отождествление служащих с компанией дает возможности для высочайшей производительности труда. В Стране восходящего солнца любой работающий уверен, что он – весомая и важная личность для собственной фирмы и что ее участь лежит на его плечах. Японские компании гарантируют данным служащим работу и систему выплат, основанную на трудовом стаже, для того, чтобы предупредить уход сотрудника в иную компанию. Чем дольше человек трудится в фирме, тем выше его заработная плата и место. Зарботная плата в Японии ориентируется на систему трудового стажа, квалификации и состоит из месячной заработной платы и стимулирующих выплат два раза в год. Как правило, выплачивается вознаграждение, когда фирма получает огромную выгоду. Сумма выплат ориентируется трудовым договором, и японские трудящиеся оценивают приз как долю заработной платы. Большие японские компании дают сотрудникам накопительные льготы. Жители Японии считают, что начальник обязан быть экспертом, компетентным в вопросах, решаемых любым отделом. Кадровая политика ориентируется на создание сильной мотивационной среды, которая возвращает высокопрофессиональные кадры и действительно реализовывает их креативный и умственный потенциал. Значение бессрочного найма заключается в реальном обеспечении заинтересованности сотрудников работать в предоставленной организации как можно дольше. Это находится в зависимости от возможности администрации привлечь сотрудника оплатой труда, вознаграждением за выслугу лет, премиями, повышением уровня профессиональной подготовки, разными социальными льготами, неформальной заботой о сотруднике и его семье. Эффективная система оплаты труда гарантирует его высокую результативность. Раньше величина оплаты труда сотрудников находилась в зависимости от их возраста и стажа, но со временем увеличивалось значение квалификации и производительности труда. В настоящее время размер заработной платы в японской системе определяется ценой жизни сотрудника.

Для западноевропейских фирм свойственны три модели стимулирования труда: беспремальная (функция стимулирования труда дает заработная плата); премиальная, включающая выплаты, размер их связан с объемом дохода или же выгоды предприятия; премиальная, предусматривающая выплаты с учетом персональных итогов труда. На некоторых

промышленных предприятиях Германии заключаются договоры, на основании которого сотрудник обязуется с наибольшей отдачей применить личный потенциал, намечая конкретные характеристики результативности. В результате увеличивается трудовая мотивация – человек привлекается к участию в управлении собственной работой.

В Великобритании, Франции и ряде иных государств получила распространение, например, так называемая гибкая система оплаты, в базе которой – учет персональных свойств сотрудника, его наград и итогов работы с поддержкой особых оценочных шкал по ряду моментов. Данную систему поддерживают высококвалифицированные специалисты. Все больше отказываются не только от персональной сдельной, но и от повременной оплаты труда. При этом система вещественного стимулирования определяется на фактическую квалификацию сотрудника, а не на обозначенную в дипломе. Доход сотрудника находится в зависимости не от порученной ему работы, а от значения его профессионализма, то есть чем выше степень квалификации, тем выше и доход сотрудника. Любой начальник, основываясь на миссии фирмы, на ее стратегических целях, должен создать и вводить в компанию мотивационные модели, стимулирующие служащих к продуктивной работе.

Эффективность труда находится в зависимости не только от мотивирующих моментов, но и от среды, атмосферы и трудовой этики. Таким образом, можно составить конкретный список ведущих притязаний, практическое осуществление которых стоит в одном ряду с мотивационными причинами максимально привлечь сотрудника к высокопроизводительному труду:

1. Увязывать вознаграждение именно с работой, которая приводит к наращиванию и производительности работы фирмы в целом.
2. Формулировать общественное и видимое признание к людям, чьи старания и итоги превосходят средние характеристики для сотрудников предоставленной категории.
3. Всеми силами пропагандировать принцип, по которому любой сотрудник обязан очевидным образом получать собственную долю от наращивания производительности труда организации в целом.
4. Поощрять сотрудников принимать участие совместно с руководителями в разработке целей и характеристик, по которым возможно подлинно расценить итоги работы служащих.
5. Обращать пристальное внимание на те проблемы, с которыми встречается начальник среднего звена при проведении программы перестройки и совершенствования должностных обязательств трудящихся.
6. Не допускать появления и установления обстановки, при которой интересы служащих станут противоборствующими с целями увеличения

благополучия компании (например, отказ от внедрения новых технологий или сокращение защищенности труда, или же вынуждение трудиться сверхурочно).

7. Отречься от выпуска продуктов, не удовлетворяющих новым стандартам, выплачивать больше за качественные составляющие, переместить на иную работу или же сократить людей, не способных исполнять работу качественно.

8. Не делать видимого разрыва между декларациями управления и фактической системой выплат.

9. Не поддерживать создание каких-либо особых преимуществ для управления, которые расширяют разрыв между ним и тем, кто действительно делает работу.

В случае если руководители станут придерживаться этих предписаний, то это не только повысит действенность мотивационных моментов, но и значительно уменьшит разность интересов, которые находят место во всякой мотивационной модели управления.

На сегодняшний день действенные стратегии становления мотивации и стимулирования на практике считаются одними из самых нужных, но в то же время тяжело разрабатываемых. Ключевые предпосылки этого заключаются в следующем:

- практическая недоступность на предприятиях работников, обладающих оценочными способами, которые дают возможность время от времени получать (в режиме мониторинга) информацию в области мотивации и стимулирования персонала;

- недостаток работников, имеющих навык разработки аналогичных стратегий. В случае если обращаться за поддержкой извне, то не любая консалтинговая фирма в реальное время имеет консультантов, разбирающихся в предоставленной области;

- очень маленькая численность оценочных способов, позволяющих получать нужную информацию в области мотивации и стимулирования персонала.

Все эти и иные предпосылки создают любительский расклад, который, как демонстрирует практика и время, разрешает предопределять эти стратегии, во многом оказывающиеся теоретическими, невыполнимыми и, значит, остающиеся лишь только на бумаге.

Одним из целесообразных направлений по совершенствованию систем мотивации считается овладение методом организационных перемен на предприятиях, создание особых отделов (групп) для мотивации персонала. Эти отделы – не новаторство, и они уже благополучно работают в ряде русских компаний. Впрочем, процент этих компаний абсолютно не велик. Значит, нужно как можно скорее распространить процесс внедре-

ния этих отделов мотивации. Функции отделов или же групп мотивации персонала должны включать следующие системы:

- постоянное исследование мотивации сотрудников всевозможных отрядов предприятия;

- оценка производительности применяемых на предприятии систем и способов стимулирования труда;

- разработка услуг по совершенствованию системы стимулирования применительно к разным категориям сотрудников предприятия;

- определение и внедрение новых способов стимулирования труда;

- обоснование новых систем оплаты труда применительно к различным категориям сотрудников предприятия;

- составление статистической базы данных по уровню мотивированности персонала и оценкам системы стимулирования со следующим внедрением информации для разработки стратегии по развитию мотивации и системы стимулирования персонала;

- исследование навыка российских и иностранных компаний по оценке мотивации и использованию всевозможных способов стимулирования.

Таким образом, разрабатывая, регулируя и контролируя всю мотивационную систему организации, отделы мотивации персонала будут увеличивать эффективность воздействия подобных систем.

В заключение нужно привести ряд примитивных правил и назначений для руководителей, в ходе соблюдения их процесс мотивации персонала организации к труду облегчится, что улучшит и обеспечит благоприятный климат в коллективе, взаимопонимание начальника и служащих, а еще эффективную и продуктивную работу организации. В фирме подбор служащих обязан реализоваться в согласовании с отчетливыми притязаниями и аспектами к соискателям:

- в системе управления обязаны существовать отчетливые установки по процессу выполнения работы и ее оценке;

- в фирме невозможно искусственно делать «образ команды» и поддерживать его;

- в фирме обязаны существовать рассредоточивание обязательств между отделами;

- в фирме обязана присутствовать система наказаний за нарушения дисциплины;

- в фирме обязана присутствовать обдуманная действенная система мотивационных событий, удовлетворяющая всех служащих организации.

Таким образом, соблюдая эти нехитрые правила, руководитель может выстроить верную систему трудовых мотиваций и стимулов, сделать доверительными отношения с коллективом, достичь абсолютной отдачи от служащих и в итоге получить продуктивное и действенное выполнение долж-

ностных обязательств сотрудников, что в конечном счете приведет к процветанию, развитию организации, фирмы или же учреждения.

Библиографический список

1. Базарова, Т. Ю. Управление персоналом : учебник для вузов / под ред.: Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – М. : ЮНИТИ, 2001. – 560 с.
2. Балобанова, Н. В. Природная мотивация: усиливать или не дать снизиться? / Н. В. Балобанова // Управление персоналом. – 2006. – № 17 (147). – С. 32–35.
3. Блинов, А. О. Искусство управления персоналом : учеб. пособие для эконом. колледжей и вузов / А. О. Блинов, О. В. Василевская. – М. : ГЕЛАН, 2001. – 411 с.
4. Галенко, В. П. Как эффективно управлять организацией? / В. П. Галенко, О. А. Страхова, С. И. Файбушевич. – М. : Бератор-Пресс, 2003. – 160 с.
5. Горбунов, А. Н. Когда план компенсаций не мотивирует / А. Н. Горбунов, В. А. Мамыкина // Журнал управления компанией. – 2006. – № 4 (59). – С. 40–45.
6. Голобурдонова, Н. А. Современные тенденции в мотивации и стимулировании персонала / Н. А. Голобурдонова. – 2006. – № 23 (153). – С. 65–69.
7. Едророва, В. Н. Анализ практики корпоративных подходов к мотивации труда / В. Н. Едророва, Р. И. Бутина // Экономический анализ. – 2004. – № 15 (30). – С. 16–21.
8. Кибанов, А. Я. Основы управления персоналом : учебник / А. Я. Кибанов. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 304 с.
9. Линчевский, Э. Э. Мастерство управленческого общения: руководитель в повседневных контактах и конфликтах / Э. Э. Линчевский. – СПб. : Речь, 2002. – 292 с.
10. Лойлова, И. В. Как «убить» мотивацию сотрудников / И. В. Лойлова // Управление персоналом. – 2006. – № 11 (141). – С. 44–47.
11. Мишурова, И. В. Управление мотивацией персонала : учебно-практическое пособие / И. В. Мишурова, П. В. Кутелев. – М. : ИКЦ «МарТ», 2003. – 224 с.
12. Островская, Т. Г. Организация и стимулирование труда (зарубежный опыт: американский, японский и западноевропейский) / Т. Г. Островская // Пищевая промышленность. – 2005. – № 7. – С. 46–48.
13. Протасов, В. Ф. Дисбаланс «стимула» и «морковки» // Управление персоналом / В. Ф. Протасов. – 2006. – № 21 (151). – С. 18–20.
14. Турчинова, А. И. Управление персоналом : учебник / общ. ред. А. И. Турчинова. – М. : изд-во «РАГС», 2003. – 488 с.

15. Ричи, Ш. Управление мотивацией : учеб. пособие для вузов / пер. с англ.; под ред. проф. Е. А. Климова / Ш. Ричи, П. Мартин – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.

16. Самыгин, С. И. Управление персоналом / под ред. С. И. Самыгина. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 512 с.

17. Федосеев, В. Н. Управление персоналом организации : учеб. пособие / В. Н. Федосеев, С. Н. Капустин. – М. : изд-во «Экзамен», 2004. – 368 с.

18. Чижов, Н. А. Кадровые технологии / Н. А. Чижов. – М. : Экзамен, 2000. – 352 с.

19. Шапиро, С. А. Сколько стоит труд? : учеб. пособие / С. А. Шапиро, Н. Е. Рабинович; Рос. акад. предпринимательства. – М. : ООО «Вершина», 2003. – 304 с.

Фенько Максим Максимович,
педагог-организатор гимназии № 1
им. А. С. Пушкина, г. Южно-Сахалинск

МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассматриваются вопросы совершенствования процессов и оценки качества деятельности организации высшего образования. В качестве примера автор представляет опыт совершенствования качества педагогической подготовки выпускников Сахалинского государственного университета. Научное исследование достаточно полно обосновывает методологическую и практическую основу организации мониторинга и других способов оценивания образовательной деятельности.

1. Развитие представлений о мониторинге в образовании

В современных условиях модернизации российского образования и его ориентированности на интеграцию в систему общемирового образования особое значение приобретает построение эффективной и объективной системы оценки результатов обучения. В настоящее время учеными, такими, как Б. А. Болотов, А. М. Гендин, Н. И. Дроздов, М. И. Сергеев, предлагаются различные формулировки предмета оценки и проверки: качество образования, уровень сформированности компетенций, результаты обучения, уровень обученности, качество знаний, объем усвоенного учебного материала, степень обученности, качество подготовки, результаты образования, академические достижения обучающихся. Анализируя данные подходы, мы приходим к выводу, что на данном этапе развития системы высшего образования наиболее разработанным процессом является организованный мониторинг результатов обучения, включающий контроль, оценку и проверку приобретенных знаний и умений как структурной части формируемых компетенций. Результаты обучения «соотносятся» со студентом, а не с учебным заведением или преподавателем.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» декларирует необходимость воспитания гражданина, способного к успешной социализации в современном обществе. В этой связи важно определить методологические подходы к организации мониторинга качества подготовки учащихся высшей школы к выбору профессии с учетом гуманизации, демократизации образования, социально-педагогических, медико-психологических особенностей их социально-профессионального становления.

В разработку основ отечественной профориентации и мониторинга существенный вклад внесли П. Р. Атутов, Л. В. Ботякова, А. А. Вайсбург, А. Е. Голомшток, В. Ф. Сахаров, Н. Н. Чистяков, С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина, которые определили концептуальные положения и педагогические технологии подготовки учащихся к жизни и выбору профессии.

Вместе с тем, если рассматривать мониторинговые исследования с теоретической точки зрения, то возникает много вопросов: как их позиционировать, учитывая, что область их применения стала такой обширной? Чем объяснить тот факт, что все чаще говорят не просто об исследованиях, а о мониторинговых исследованиях? В чем состоят их преимущества и отличия от традиционных познавательных методов? В данной работе и будет предпринята попытка ответить на эти вопросы.

В этих условиях эпизодический контроль за качеством обучения не дает необходимого результата и достижения целей, поставленных перед вузом. В настоящее время эффективное управление качеством обучения невозможно без непрерывного отслеживания результатов каждого студента и учреждения в целом.

Определение «качество образования» трактуется различными специалистами в области образования по-разному, так же качество образование делится на различные составляющие. То есть на данный момент существует проблема конкретного определения «качества образования». Не уделяется достаточного внимания на проведение мониторинга всех составляющих качества образования, а также существует проблема, что вместо мониторинговых мероприятий часто проводится эпизодическая оценка определенного диапазона составляющих качества образования.

Мониторинг позволяет намного шире рассмотреть качество образования, нежели другие способы его оценивания. Мониторинг позволяет открыть картину наиболее полно и обнаружить проблемы в образовательной системе, если таковые имеются. Необходимость мониторинга диктуется, прежде всего, высокой степенью интеграции общественных процессов, где «все связано со всем», решение одной проблемы зависит от решения множества других, а сами проблемы способны приобретать системный, комплексный характер. Суть мониторинга состоит в том, что каждый сложный объект рассматривается как система, взаимодействующая с другими системами и подсистемами.

Однако существующая модель мониторинга качества образования не учитывает всех параметров, которые могут влиять на качество образования и уровень развития личности выпускников: особенностью педагогических систем является их теснейшая связь с внешней средой, зависимость от социально-политических, экономических, бытовых, при-

родно-экологических условий. По мере общественного, социального и научно-технического прогресса модель мониторинга остается преимущественно без каких-либо изменений в содержательном, структурном, функциональном аспектах.

Анализ научной литературы позволяет вместе с тем заключить, что мониторинг используется с целью преимущественного сбора количественной, усеченной и недостаточной для объективного анализа и оценки состояния качества образования.

Данные противоречия актуализируют выбор проблемы исследования, которая заключается в поиске путей, условий и способов профессионального мониторинга высших школ в образовании с целью повышения качества образования.

Термин «мониторинг качества образования» является новым для отечественной педагогики. Его появление связано с реформированием системы образования России, проникновением рыночных отношений в сферу образования и теми противоречиями, которые возникают на рынке образовательных услуг. Важность социальной защиты потребителя образовательных услуг диктует необходимость государственного контроля за качеством образования.

Слово «мониторинг» происходит от латинского слова *“monitor”* (монитор) и означает наблюдение за состоянием окружающей среды, технологических систем и т. д. с целью их контроля, прогноза и охраны.

«Мониторинг качества образования» – понятие емкое и многогранное. Применительно к системе образования можно выделить следующие грани мониторинга:

– систематическая и регулярная процедура сбора, экспертизы и оценки качества образовательных услуг образовательных учреждений на национальном, региональном и местном уровнях (включая конкретные образовательные учреждения) в целях развития системы образования, своевременного предотвращения неблагоприятных или критических, недопустимых ситуаций в данной сфере;

– относительно самостоятельное звено в управленческом цикле, обеспечивающее выявление и оценку проведенных действий, мероприятий для установления обратной связи, то есть о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям;

– возможность правильно оценить степень, направление и причины отклонений.

В масштабах государства мониторинг качества образования представляет собой систему, главными элементами которой выступают:

- разработка государственных (региональных) стандартов образования;
- операционализация стандартов в индикаторах (показателях, измеря-

емых величинах), установление критериев, по которым можно судить о достижении стандартов;

- проведение научно-педагогической экспертизы (аттестации), сбор данных и оценка результативности и качества образовательных услуг организации;

- осуществление соответствующих мер, обеспечивающих позитивное развитие системы образования, оценку результатов принятых мер в соответствии со стандартами образования;

- возможность изменения, корректировки самого стандарта.

В представлении А. Шаталова, мониторинг базируется на стандарте, эталоне, норме. Нормирование – одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга, поскольку именно с эталоном сравниваются фактические результаты [23, с. 19–22].

Само понятие «мониторинг» представляет интерес с точки зрения его теоретического анализа, так как не имеет однозначного толкования, ибо изучается и используется в рамках различных сфер научно-практической деятельности. Сложность формулировки определения понятия «мониторинг» связана также с принадлежностью его как сфере науки, так и сфере практики. М. М. Поташник представляет его как способ исследования реальности, используемый в различных науках, и как способ обеспечения сферы управления различными видами деятельности посредством представления своевременной и качественной информации [18, с. 11].

Самым общим образом мониторинг можно определить как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению».

Впервые мониторинг был использован в почвоведении, затем в экологии и других смежных науках. В настоящее время он используется как в технических, социальных науках, так и в различных сферах практической деятельности. Есть основания говорить, что осталось мало областей деятельности, где в той или иной мере не использовался бы мониторинг.

Основные сферы, применяющие мониторинг как способ научного исследования, – это экология, биология, социология, педагогика, экономика, психология, теория менеджмента. Главная сфера практического применения мониторинга, по мнению Г. В. Головичер, – это управление, а точнее, информационное обслуживание управления в различных областях деятельности [5, с. 45–46].

Мониторинг представляет собой достаточно сложное и неоднозначное явление. В различных сферах он используется с различными целями, но при этом обладает общими характеристиками и свойствами. Однако разные системы мониторинга, обладая общими чертами, существуют и развиваются достаточно изолированно в рамках той или иной науки или

области управления. Можно отметить, что степень изученности и интенсивность использования его в различных сферах деятельности неравноценны. Так, например, Т. А. Колмогорцева говорит об определенном уровне зрелости в решении проблем мониторинга как на прикладном, так и на теоретическом уровнях в сфере экологии. Здесь понятие мониторинга определено и принимается большинством научного сообщества. Достаточно глубоко проработан его методологический аппарат, созданы средства измерения, адекватные поставленным задачам, существует отлаженная система реализации мониторинга, включающая в себя сбор, хранение, обработку и распространение получаемой информации, статус его закреплен на законодательном уровне [8, с. 6].

В некоторых сферах научно-практической деятельности мониторинг только осваивается, в других его освоение находится на завершающем этапе. Такое положение дает нам достаточно уникальную возможность: исследовав теорию и практику освоения мониторинга в различных научных и практических областях, его современное состояние в системе образования России, определить пути повышения эффективности использования мониторинга для реализации поставленных нами целей [8, с. 14].

Использование мониторинга позволяет разрешить проблемы в обеспечении пользователей необходимой социологической информацией. По мнению коллектива авторов, эффективность самого мониторинга обеспечивается соблюдением соответствующих условий [6]:

- наличие четкой и слаженной организации всех звеньев сбора, обработки и анализа информации;
- использование мощной технической базы;
- привлечение высококвалифицированных кадров;
- наличие компетентного методического контроля за реализацией проекта;
- достаточное финансирование.

Главная особенность социологического инструментария мониторинга, по мнению М. И. Лукьяновой, состоит в целостности и системности, которые обеспечиваются строгой привязкой всех инструментов к общей системе индикаторов [10, с. 60–61].

Каждое направление исследования и каждый инструмент опираются на специфический набор индикаторов, выбираемых из общей системы, причем эти наборы частично пересекаются. Один индикатор может операционализироваться вопросами, обращенными ко всем группам населения и к экспертам, и к предпринимателям и т. д. При этом осуществляется контроль за тем, чтобы в исследовании были задействованы если не все, то подавляющее большинство индикаторов, включенных коллективом авторов из Красноярска в систему [14, с. 49].

Таким образом, мониторинг дает более качественную информацию, базируется на конечном количестве системно отобранных индикаторов. В качестве объекта мониторинга выступают социологические объекты.

К особым условиям проведения мониторинга Н. М. Борытко относит наличие методического контроля за реализацией проекта и слаженность процессов сбора, обработки и анализа полученной информации. Отметим, что распространение этой информации не выделяется как отдельная задача. Очевидно, считается, что решение этой проблемы не входит в компетенцию социологов, поскольку каналы, формы и методы информирования общества (можно понимать – общественного мнения) вполне ясны. Однако в таком случае вряд ли можно рассчитывать на использование получаемой в ходе мониторинга информации в реальном процессе управления [4, с. 154].

В рамках социологических наук мониторинг может использоваться для решения различного рода задач. Например, И. В. Бестужев-Лада рассматривает мониторинг как средство обеспечения эффективного функционирования системы прогнозирования. Представленная им система построения прогноза основана на систематическом, специально организованном опросе экспертов. При этом он отмечает, что прогнозирование не сводится к безусловным предсказаниям, а ставит целью заблаговременное взвешивание возможных последствий принимаемых решений с помощью сугубо условных предсказаний поискового и нормативного характера. Выделяются следующие этапы построения прогноза: исходные показатели, прогнозный фон, поисковая разработка и построение «дерева перспективных проблем», подлежащих решению средствами управления, нормативная разработка на основе «дерева целей» по заранее заданным критериям и построение «дерева оптимальных решений». Но как только принятые решения начинают проводиться в жизнь, прогнозируемая ситуация немедленно начинает меняться. Кроме того, она меняется и объективно, под воздействием факторов прогнозного фона. По этим причинам для последующих решений «отработанный прогноз не годится, нужен новый». В идеале, как отмечает данный ученый, технологический прогноз может и должен быть непрерывным [2, с. 90–93].

Мониторинг будет эффективен, если нормы и стандарты корректно заданы. По мнению академика РАО М. М. Поташника, слабость педагогики в том, что она не может точно назвать параметры, критерии, показатели и т. п., по которым можно было бы определить результаты педагогической деятельности – результаты образования. Это обуславливает одну из сложнейших проблем мониторинга – проблему измеримости его показателей [18, с. 101].

Рассмотрим возможные критерии и показатели для избранных в настоящем пособии объектов мониторинга качества образования. Выше мы

отмечали то, что в каждом объекте могут быть определены две составляющие – те, что регулируются требованиями государственного стандарта, и те, что зависят от специфики образовательного учреждения. Первый объект – образовательные результаты учащихся. Второй объект – условия достижения (требования к ресурсному обеспечению образовательного процесса) образовательных результатов учащимися. Третий объект – цена достижения (усилия всех участников процесса) образовательных результатов.

Ниже в таблице 1, по мнению коллектива авторов, представлены возможные критерии и показатели оценки выделенных объектов мониторинга качества образования [9, с. 95–97].

Таблица 1

Критерии и показатели оценки объектов мониторинга качества образования

Цели мониторинга	Критерии оценки	Показатели оценки
Образовательные результаты	Оценка знаний, умений и навыков	Фактические знания по предметам
		Мониторинг предметных умений
		Мониторинг умений учиться
	Обученность	Темп продвижения в освоении знаний и качество умений
		Легкость освоения материала (отсутствие замечания напряжения, утомления, переживания от работы)
		Гибкость в переключении на новые приемы работы
		Прочность сохранения освоенного материала
	Творческие успехи	Результаты участия в олимпиадах и соревнованиях
		Сертификаты (область мероприятий и конкурсов системы, дополнительного образования, тестирований по предметам и др.)
	Условия достижения результатов	Методические
Стабильность основного состава педагогического коллектива		

Цели мониторинга	Критерии оценки	Показатели оценки	
		Оснащенность кабинетов материалами и оборудованием	
		Обеспеченность учебниками и УМК	
		Доступ к персональным компьютерам (для учителей)	
		Обеспеченность библиотеки	
	Валеологические ресурсы получения образования	Кривая расписания	
		Количество учащихся в классе	
		Дополнительные услуги в школе (ценностные виды, стоимость, востребованность)	
		Число учащихся и родителей, записанных на дополнительные образовательные услуги	
			Включенность учащихся в систему дополнительного образования в школе (факультативы, кружки)
	Ресурсы образовательной деятельности	Широта	
		Интенсивность	
		Осознаваемость	
		Эмоциональность	
		Доминантность	
Активность			
Мобильность			
Устойчивость			
Цена образовательных результатов	Нагрузка учащихся	Число проверочных контрольных, контрольных работ и других видов аттестации в единицу времени (год, четверть, месяц и др.)	
		Время, затрачиваемое на различные виды аттестации (их трудоемкость)	

Цели мониторинга	Критерии оценки	Показатели оценки
		Время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий (по предметам, по направленности, по параллелям и т. д.)
	Нагрузка учителей	Разнообразие видов выполняемой нагрузки в работе с учащимися
		Разнообразие видов выполняемой нагрузки в педагогическом коллективе
		Время, затрачиваемое на нужную подготовку
	Уровень здоровья педагогов	Динамика зрения
		Динамика заболеваний
		Динамика травматизма

В приведенной таблице образовательные результаты представлены критериями, отражающими академические (предметные) достижения ученика и его личные творческие успехи. Для оценки академических успехов используются уже традиционные критерии обученности и обучаемости, соотношение которых показывает, насколько эффективными оказались усилия педагогов. Обученность как результат предшествующего обучения и условие успешности последующего обучения отражает запас знаний и умений, который может быть выявлен при помощи разнообразных тестовых методик. Обучаемость является одним из показателей готовности человека к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно. Таким образом, обученность может быть соотнесена с уровнем актуального развития ребенка, а обучаемость – с зоной его ближайшего развития. Обучаемость основывается на целой совокупности свойств интеллекта, таких, как обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мышления.

Существуют разные точки зрения о том, с помощью каких показателей можно оценить обучаемость. Одни исследователи показателем обучаемости называют формирование мышления (Т. А. Колмогорцева) [8, с. 43]. Другие относят к ним активность ориентировки в новых условиях и инициативу в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям (Н. Мухартова) [15, с. 14]. Для чего знать все эти взгляды? Это чрезвычайно важно по

двум причинам. Во-первых, для того, чтобы осознать многомерность и неоднозначность этой способности человека, тем более что обучаемость развивается в процессе оптимально организованного обучения. Во-вторых, для того, чтобы выбрать адекватные методики оценки обучаемости.

По мнению Н. И. Очеретиной, на уровне образовательного учреждения выбраны следующие базовые показатели мониторинга образования:

- уровень обученности учащихся по базовым образовательным программам;
- уровень воспитанности учащихся;
- количество медалистов, призеров и победителей олимпиад, участие в конкурсах учащихся;
- поступление выпускников в организации высшего и среднего профессионального образования, в том числе и на бюджетные места;
- состояние здоровья и психического развития учащихся;
- динамика правонарушений учащихся;
- уровень жизненной защищенности и социальной адаптации школьников [17, с. 12].

Наряду с показателями личной результативности учащихся (обученность, воспитанность, развитость, сохранение физического и психического здоровья) Центром сравнительной образовательной политики МОиН РФ используются системные показатели организации образовательного процесса, функционирования и развития образовательного учреждения:

- организация и развитие образовательного процесса;
- управление образовательным процессом, различные формы эффективного обучения;
- уровень выполнения государственных программ;
- уровень инновационных процессов в образовательном учреждении;
- внешним является образование педагогов (результаты аттестации и отчет о повышении квалификации педагогов);
- участие учителей в профессиональных конкурсах;
- уровень информатизации обучения и управления;
- показатели владения учителями информационными технологиями;
- состояние и развитие материально-технической и учебно-материальной базы (показатели оснащённости кабинетов, фонд библиотеки, учебно-методические комплекты по предметам обучения) [19, с. 98].

Исходя из анализа научной литературы, мы можем сделать вывод, что отношение к мониторингу как к системе оценки качества образования менялось в связи с изменением к требованиям образовательного процесса с постоянными исследованиями данной темы различными учеными и выдвижением их собственных теорий и моделей мониторинга.

2. Мониторинг как средство повышения качества образования в вузе

В наше время большое внимание уделяется проблеме качества образования, которая обсуждается на уровне не только теоретического, но и обыденного сознания.

В реальной педагогической практике «качество» трактуется достаточно произвольно, и только применение объективных методов педагогических измерений, основывающихся на образовательных стандартах и законодательных нормах, дает возможность объективизировать понятие «качество образования».

«Качество образования» – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций [18].

Обеспечение качества образования – основная цель организации и функционирования многоукладной, разветвленной системы образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» является гарантом обеспечения качества образования перед обществом и каждым гражданином России, предполагает установление государственного контроля за качеством образования в соответствии с компетенцией РФ, субъектов РФ, органов местного самоуправления и образовательного учреждения (ст. 28, 29, 31, 32 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») согласно государственным образовательным стандартам и конечным результатам учебно-воспитательного процесса.

Качество образования в вузе может рассматриваться как социальная, политическая, экономическая, педагогическая категория. Для поиска методологических подходов к определению и анализу качества образования необходимо рассмотрение данного понятия не как атрибута конкретной образовательной услуги, а как существенной характеристики самого образовательного процесса, характеристики, которая отражает его специфичность и общественное предназначение. Несмотря на явно выраженный социальный смысл данного понятия, его многомерность вызывает определенные сложности при использовании в теории и практике образования.

Аспектное разделение понятия «образование», как отмечает В. Аверкин, не означает нарушения его целостности. Оно лишь отражает возможность акцентировать внимание на тех или иных его сторонах. Понять и оценить истинную сущность образования как сложного, многопланового явления можно лишь в единстве и взаимодополнении этих аспектных характеристик [1, с. 64–66].

Обобщение основных характеристик образования можно представить

в следующем виде: общественное явление, атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути; значимая ценность – социальная и индивидуальная; функция общества и государства по отношению к своим гражданам и одновременно функция граждан по отношению к своему собственному развитию, обществу и государству; сложная иерархическая система, включающая дошкольное, школьное, внешкольное (дополнительное), начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее образование, магистратуру, бакалавриат, подготовку диссертаций на соискание ученой степени кандидата или доктора наук и т. д.; сфера социальной жизнедеятельности, включающая в себя не только образование, но и родственные отрасли – здравоохранение, культуру, социальную защиту и др.; деятельность, предполагающая взаимодействие педагогов и тех, кто получает образование; процесс; результаты образовательного процесса.

В ходе анализа исследований ряда ученых (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, А. М. Моисеев, А. Е. Капто, В. И. Ерошин, О. М. Моисеева, О. Г. Хомерики, А. В. Лоренсов) следует прийти к выводу, что сегодня перед каждым образовательным учреждением возникает проблема получения объективной и достоверной информации о результатах образовательной деятельности. Эта информация может быть получена разными способами, в том числе и с помощью мониторинга, проведенного Г. А. Бордовским [3].

Мониторинг как механизм отслеживания полученных результатов имеет одинаковые признаки в любой сфере деятельности, но каждая сфера вносит свои особенности в содержание, организацию, осуществление мониторинга и практическое использование мониторинговой информации.

Понятие «мониторинг» не имеет однозначного толкования, поскольку используется в различных сферах науки: экологии, биологии, социологии, педагогики, психологии, медицине и др. Специфика сферы использования определяет суть этого понятия. Понятие «мониторинг» не ново, оно пришло в педагогику из экологии и социологии. С точки зрения экологии, это непрерывное слежение за состоянием окружающей среды с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам. Экологический мониторинг рассматривается в качестве составной части управления, и в этой связи отмечается, что не нацеленный на управление мониторинг приводит к ряду недостатков, основные из которых – избыточность или недостаточность информации, ее несвоевременность и неустойчивость. Мониторинг здесь должен выполнять две взаимосвязанные функции – информирование и предупреждение. С позиции О. П. Кузнецовой, И. С. Денисовой, Т. С. Чернышева и других –

это определение числа показателей, отражающих состояние социальной среды [9, с. 12].

Мониторинг в последние годы широко используется в медицине, где под мониторингом понимают постоянный контроль за изменениями параметров физиологических функций организма человека на мониторе. Осуществляется он с целью выявления и предупреждения болезней и таких нарушений физиологических функций, которые не удастся установить при обычном наблюдении [12, с. 191]. Мониторинг здесь выполняет функцию своевременной информации. В этом заключается его преимущество в сравнении с визуальным наблюдением, так как только с помощью мониторинга в медицине можно отследить внезапные критические ситуации.

Мониторинг, по мнению Л. В. Шкериной, Г. С. Саволайнен и других, рассматривается как «непрерывное наблюдение за экономическими объектами, анализ их деятельности как составные части управления» [14, с. 193]. С отказом от планово-распределительной экономики стал необходим механизм отслеживания, анализа и прогноза экономических преобразований, и данную роль взял на себя мониторинг со всеми его функциями: информационной, аналитической и прогностической.

В педагогике это понятие немного трансформировалось, и мы сегодня воспринимаем мониторинг как систему, обеспечивающую непрерывное слежение за состоянием педагогической системы и ее отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза. Наиболее полно и подробно представление о сути мониторинга применительно к различным сферам его использования раскрывается Т. Харисовым. Приведенный им анализ имеющихся в литературе определений позволил установить, что мониторинг в различных сферах его использования имеет общие характеристики, что дает возможность говорить о нем как о целостном самостоятельном научно-практическом феномене [21, с. 237].

Для более полного освещения сути мониторинга стоит остановиться на соотношении таких понятий, как «изучение», «экспертиза», «диагностика», «контроль» и «мониторинг». Авторы многочисленных научных публикаций по-разному трактуют связь между этими категориями.

Сопоставляя понятия «изучение» и «мониторинг», следует согласиться с мнением А. Ф. Гулевской, В. П. Максимова, Н. А. Самсиковой и других, которые обоснованно утверждают: «Всякий мониторинг – изучение, но не всякое изучение – мониторинг» [6, с. 27]. Изучение может быть эпизодическим, разовым, и только в том случае, если изучение будет непрерывным, структурированным по заранее продуманным критериям, оно

приобретет признаки мониторинга. Соотнося объемы этих понятий, можно констатировать, что понятие «изучение» шире понятия «мониторинг».

Рассматривая предметное содержание этих понятий, следует заметить, что понятия «изучение» и «мониторинг» могут быть частью друг друга. Очень часто изучение выступает составной частью мониторинга.

Смежным с понятием «мониторинг» является понятие «экспертиза». Экспертиза – это особый способ изучения действительности, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами и в котором ответственному решению экспертов придается решающее значение [6, с. 14], если оцениваемые процессы или явления не поддаются непосредственному измерению. Работа эксперта заключается в установлении качества объекта экспертизы, для которого не существует объективно выработанного эталона. Экспертизе присуща одноразовость оценки, в то время как отличительными характеристиками мониторинга являются длительность, непрерывность, многократность замеров. Таким образом, понятия «экспертиза» и «мониторинг» носят вполне самостоятельный характер.

М. И. Лукьянова считает, что мониторинг «можно рассматривать как особый вид контроля, который проводится с помощью использования современных технических средств» [10, с. 12]. Рассматривая понятие «контроль», мы считаем, что оно имеет более узкое значение, чем мониторинг, и здесь мы можем согласиться с М. Б. Челышковой в том, что контроль – это «операция сопоставления, сличения запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами» [22, с. 18].

Контроль не входит в состав диагностики, которая, в свою очередь, понимается как процесс, в ходе которого производятся измерения уровня усвоения знаний, обученности учащихся, а также и некоторых сторон развития и воспитанности, обработка и анализ полученных знаний, обобщение и выводы о корректировке процесса обучения. Поэтому, на наш взгляд, объединять понятия «мониторинг» и «контроль» в единое целое нельзя. Контроль выявляет соответствие функционирования педагогического процесса принятым управленческим решениям, а мониторинг определяет, как выполнение этих управленческих решений сказывается на педагогическом процессе. Мониторинг носит исследовательский характер, а не надзорный. Понятие «контроль» можно определять в широком и узком смысле. В узком смысле контроль с французского языка переводится как надзор с целью проверки. Тогда контроль является составной частью мониторинга, одной из его функций. В последнее время с развитием педагогического менеджмента контроль стали понимать гораздо шире. Он дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и достигнутым результатом; получен-

ная в ходе контроля информация становится предметом педагогического исследования.

Организационной основой мониторинга качества образования являются: показатели качества образования; пакет диагностических методик, позволяющих вывести индикаторы качества образования; порядок и сроки проведения мониторинговых измерений; ответственные исполнители.

Успешность мониторинга зависит от того, насколько продумана была его организация. Поэтому необычайно велика роль подготовительного этапа.

В подготовительный этап входят: создание группы специалистов, которые будут проводить мониторинг; разработка программы мониторинга; разработка и подбор методик, соответствующих целям исследования, особенностям исследовательского комплекса, а также составление и утверждение плана проведения мониторинга. При определении состава группы исследователей следует учитывать, что это должны быть опытные специалисты: социологи, психологи, педагоги, имеющие опыт проведения мониторинговых исследований. Руководство группой целесообразно возложить на специалиста по мониторингу, заместителя директора института на 0,5 ставки, который будет являться связующим звеном между всеми субъектами мониторинга как внутри школы, так и вне ее.

Разрабатывая программу мониторинга, участники группы исследователей обсуждают суть предполагаемой работы, уточняют формулировки предмета, целей, задач исследования, ожидаемых результатов.

Немаловажным является выявление особенностей исследуемого коллектива (пол, возраст, состав и др.), так как в зависимости от возрастных особенностей, численности испытуемых будет использоваться различный инструментарий. И только после этого разрабатываются критерии и показатели оценки, необходимые при мониторинге, подбирается или разрабатывается самими участниками диагностический материал. Подобранные и разработанные методики должны обеспечивать достаточность информации, ее объективность, достоверность и надежность, однозначность трактовки полученных результатов, их сопоставимость с результатами, полученными иными методами исследования. Кроме того, они должны быть удобными в сборе и обработке информации и позволять отслеживать изучаемые явления в динамике. Стандартные методики часто полностью не удовлетворяют исследователей, поэтому для обеспечения большей диагностичности стандартных методик и тестов прибегают к их адаптации и модификации с целью соответствия их специфике предмета исследования и условиям его проведения. На этом же этапе необходимо продумать способы обработки, хранения и распространения информации.

Заканчивается подготовительный этап утверждением плана мониторингового исследования, который включает в себя список ответственных за сбор, обработку и предоставление информации; периодичность и сроки сбора; информацию по каждому из показателей; сроки проведения специальных совещаний по анализу и обобщению результатов мониторинга.

Основной этап включает в себя весь комплекс мониторинговых процедур – сбор и обработку информации. Как показал практический опыт, мониторинговые исследования по определению качества образования в вузе разворачивались по спирали, так как это не что иное, как последовательное осуществление сбора разносторонней информации по качеству образования, ее обработка, систематизация, глубокий анализ и оценка. Все разработанные нами мониторинги состоят из нескольких логически соединенных между собой микроисследований. Как и каждый мониторинг, все микроисследования имеют четко прописанную цель и систему критериев. Это позволяет нам быстро и качественно проводить намеченные и систематизированные мониторинги [13, с. 3–8].

Правильно спланированный на подготовительном этапе педагогический мониторинг не представляет собой сложности. Сложным на этом этапе является анализ собранной информации, который подчиняется общим требованиям к анализу как методу исследования, так как требует учета целого ряда дополнительных факторов, хорошего знания процессов, происходящих в образовании.

Оценка полученных в ходе анализа данных выступает как индикатор определенных достижений. Содержательная оценка может быть дана на основе сравнения реальных результатов с эталонами и нормами. Она напрямую зависит от корректности заданных стандартов и правил. Учитывая эту ситуацию, оценка вскрытых в процессе мониторинга фактов может быть осуществлена на основе динамики результатов по отдельным показателям.

На заключительном этапе на основе проанализированной информации осуществляется ее интерпретация, прогнозируется дальнейшее развитие образовательной организации, формулируются выводы и рекомендательные меры по коррекции образовательного процесса, принимаются управленческие решения. Поэтому на этом этапе мы опираемся на контрольно-рефлексивный блок. Сутью педагогического прогноза является предвидение возможного развития событий в будущем при определенных условиях.

Оценить эффективность мониторинга как средства повышения качества образования можно по тому, дает ли он информацию для принятия решения. Более четкими показателями могут быть:

- качество получаемой информации;

- востребованность информации всеми субъектами образовательного процесса;
- затраты на проведение мониторинга;
- соответствие выпускников требуемым профессиональным и личным компетенциям, которыми они должны обладать.

Определяя методы исследования и способы обработки полученной информации, мы исходили из того, что мониторинговые исследования должны выявлять признаки выделенных нами показателей качества образования, соответствовать возрастным особенностям детей, не требовать большой временной стоимости, быть достаточно простыми в обработке, подходить как для группового, так и для индивидуального обследования. Основной сбор информации – наблюдение на лекциях и семинарах, педагогическое и психологическое тестирования. Выбор этих методов диагностики обусловлен возможностью проведения массового контроля, экономичностью временных затрат, объективностью получаемых результатов. Результаты тестирования легко переводятся в числовые показатели, что необходимо для использования математической статистики. Наряду с тестированием можно использовать метод опроса, анкетирование.

Практическая ценность мониторинга определяется своевременностью собранных данных. С учетом характеристики учебных достижений и интеллектуальных способностей нужны критерии, отражающие качество образования не только с позиций эффективности познавательной деятельности, но и с точки зрения готовности личности к жизни в современном быстроменяющемся мире. К таким критериям относятся, прежде всего, отражающие аспекты готовности школьников к осуществлению осознанного и самостоятельного профессионального самоопределения: обученность по предметам, ценностные ориентиры и мотивационный компонент. Содержательная составляющая мониторинга качества образования предварительно прорабатывалась.

3. Эмпирическое исследование мониторинга как средства повышения качества образования в высшем учебном заведении

Наше исследование проходило на базе Института психологии и педагогики Сахалинского государственного университета.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет» (ФГБОУ ВО «СахГУ») расположено в одном из самых отдаленных дальневосточных регионов России – Сахалинской области. Вуз является первым и единственным в островном регионе многопрофильным государ-

ственным университетом классического образца. СахГУ – лауреат конкурса «Золотая медаль Европейское качество» в номинации «100 лучших вузов России», университет зачислен в национальный реестр ведущих образовательных учреждений страны. Наши выпускники работают во всех сферах экономики России. Партнеры СахГУ – более 60 российских и зарубежных вузов. С ними вуз связывают прочные научные, академические и культурные связи.

ФГБОУ ВО «СахГУ» сегодня – это пять академических институтов: Институт естественных наук и техносферной безопасности; Технический нефтегазовый институт; Институт психологии и педагогики; Институт филологии, истории и востоковедения; Институт права, экономики и управления. Действует факультет довузовской подготовки. Кроме того, в состав вуза входят: Политехнический колледж; Южно-Сахалинский педагогический колледж; Охинский филиал ФГБОУ ВО «СахГУ»; Александровск-Сахалинский колледж (филиал) ФГБОУ ВО «СахГУ».

Политика СахГУ в области качества образования является основой устойчивого развития университета, важнейшие принципы которой – в постоянном повышении профессиональной компетентности научно-педагогических работников и учебно-вспомогательного состава, совершенствовании учебно-методической деятельности и средств обучения, внедрении инновационных образовательных технологий в учебный и научный процессы.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в СахГУ осуществляется по 17 научным специальностям аспирантуры. Университет осуществляет подготовку аспирантов для филиалов вузов Дальневосточного федерального округа, имеющих на территории Сахалинской области. СахГУ является членом региональных диссертационных советов.

Институт психологии и педагогики Сахалинского государственного университета основан в 1998 году на базе педагогического факультета Южно-Сахалинского государственного педагогического института, созданного в 1984 году первоначально как факультет педагогики и методики начального обучения, в 1995 году преобразован в педагогический. Факультет в то время готовил учителей начальной школы и педагогов дошкольного образования. Наряду с основной студенты по желанию могли овладеть и дополнительной специальностью – «Музыка и пение» или «Изобразительное искусство и художественный труд».

На период исследования штатные преподаватели составляли 30 человек, среди них – 3 доктора наук, 13 кандидатов наук.

Институт психологии и педагогики ФГБОУ ВО «СахГУ» в настоящее время осуществляет подготовку по двум направлениям: «Педагогическое

образование» и «Психолого-педагогическое образование».

В состав Института психологии и педагогики входят четыре кафедры, достаточная учебно-материальная база и квалифицированный преподавательский состав которых позволяют организовать изучение основ наук на высоком уровне: кафедра общей педагогики и психологии, кафедра психологии, кафедра теории и методики обучения и воспитания, кафедра физической культуры и спорта.

В рамках реализации календарного плана перехода ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» на уровневую модель высшего образования и в связи с разработкой новых образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО, ФГОС 3+ утверждены направления и профили подготовки, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Направления и профили подготовки
Института психологии и педагогики СахГУ**

Код	Направление подготовки	Сроки обучения
050100.62 04.03.01	Направление «Педагогическое образование»	
	Профиль «Начальное образование»	4 года (очная форма), 4 года (заочная форма)
	Профиль «Физическая культура»	4 года (очная и заочная формы)
050400.62 04.03.02	Направление «Психолого-педагогическое образование»	
	Профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»	4 года (очная форма), 4 года (заочная)
	Профиль «Психология образования»	4 года (очная и заочная формы)
	Профиль «Психология и педагогика дополнительного образования»	4 года (очная форма)
050100.68 04.04.01	Направление «Педагогическое образование»	
	Профиль «Менеджмент в образовании»	2 года (очная форма)
	Профиль «Физическая культура»	2 года (очная форма)
	Профиль «Высшее образование»	2 года (очная форма)

Продолжение таблицы 2

Код	Направление подготовки	Сроки обучения
050400.68 04.04.02	Направление «Психолого-педагогическое образование»	
	Профиль «Психология и социальная педагогика»	2 года (очная форма)

Институт психологии и педагогики имеет четыре кафедры, и в 2016–2017 уч. г. в нем обучалось 314 студентов.

На базе института существуют психологический экспертно-консалтинговый центр «Стимул», лаборатория «Исследовательское обучение», научно-исследовательская лаборатория медико-биологических исследований основ жизнедеятельности.

Теперь рассмотрим модель «качества образования» исходя из нормативной и отчетной документации педагогического вуза.

В Институте психологии и педагогики складывается система управления качеством образования, которая включает в себя следующие элементы:

- предметный контроль (со стороны преподавателя – проведение контрольных работ с целью проверки качества усвоения пройденного материала);
 - периодический контроль (со стороны преподавателей кафедр и заведующих кафедрами во время взаимопосещений и открытых занятий);
 - кафедральный контроль (со стороны заведующего кафедрой);
 - институтский контроль (со стороны дирекции института).
- Основными видами контроля качества подготовки студентов являются:
- предварительный (стартовый) – выявление объема опорных знаний, которыми студенты обладают перед началом изучения новой темы или дисциплины;
 - текущий – выявление уровня овладения материалом в процессе его изучения;
 - учебно-исследовательский контроль – анализ подготовки семинарских, курсовых и квалификационных работ;
 - тематический – выявление уровня освоения отдельных тем, разделов;
 - промежуточный – оценка общего уровня знаний студентов в ходе межсеместровых аттестаций;
 - сессионный – оценка уровня знаний по дисциплинам на зачетах и экзаменах;

- итоговый – государственная итоговая аттестация, позволяющая установить степень готовности выпускника к профессиональной деятельности и присвоить ему соответствующую квалификацию, выдав государственный документ о высшем образовании.

Вопросы качества обучения, итоги успеваемости находятся в центре внимания дирекции и кафедр. Эти вопросы регулярно рассматриваются на заседаниях кафедр, советах института.

Проектирование и менеджмент процессов, влияющих на качество подготовки специалистов в университете, осуществляются с использованием процессного подхода, который предполагает следующее:

- определение процессов СМК, необходимых для реализации в вузе;
- определение входов и выходов каждого процесса с целью установления их последовательности и взаимодействия;
- планирование потребности и обеспечение ресурсами и информацией, необходимыми для осуществления процессов и управления ими; определение необходимой степени документированности и документирование процессов;
- планирование процессов (определение перечня мероприятий с указанием срока их выполнения);
- определение критериев и показателей оценки осуществления и управления процессами, основанных на требованиях стандартов или других нормативных документов;
- мониторинг, оценка и анализ процессов (используются показатели определения потенциала, аккредитационные и рейтинговые показатели);
- проведение корректирующих и предупреждающих действий по результатам анализа процессов;
- внедрение компьютерных технологий для управления процессами.

Совершенствование процессов по повышению качества подготовки специалистов в университете, согласованное с политикой и стратегией вуза в области качества, ведется на основе проводимого мониторинга, в котором выявляются недостатки, неиспользованные возможности и резервы. При разработке перспективных и оперативных мероприятий учитываются достижения и опыт структурных подразделений, кафедр, отдельных сотрудников, требования работодателей, пожелания обучающихся, изучается и анализируется опыт других вузов с целью адаптации положительных решений в Институте психологии и педагогики.

4. Анализ отчетной документации педагогического вуза

Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения.

Нами была получена и проанализирована отчетная документация

за периоды 2013–2016 годов Института психологии и педагогики. Хотелось бы выделить, что целью анализа вышеуказанной документации является:

- раскрытие со стороны органов управления педагогического вуза понятия качества образования, методов его исследования и образцов оформления нормативной документации;
- анализ трехлетнего учебного периода с целью выявления динамики или ее отсутствия, отдельных критериев качества образования;
- выяснение перечня мероприятий, которые проводятся с целью улучшения качества образования;
- раскрытие наиболее полной картины оценки качества образования в данном образовательном учреждении.

Для наиболее лучшего усвоения материала полученные сравнения были записаны в виде таблицы 3.

Таблица 3

Характеристика образовательной деятельности Института психологии и педагогики

Учебный год 2013–2014	Учебный год 2014–2015	Учебный год 2015–2016
Подготовка по программам: по коду 65: четыре программы; по коду 62: пять программ; по коду 68: четыре программы; по коду 44.04.01: пять программ; доп. программы: четыре. Всего: 22 программы	Подготовка по программам: по коду 65: четыре программы; по коду 62: пять программ; по коду 68: одна программа; по коду 44.04.01: две программы; четыре программы аспирантуры; доп. программы: четыре. Всего: 20 программ	Подготовка по программам: три программы специалиста; пять программ бакалавриата; пять программ магистратуры; три программы аспирантуры; доп. подготовка – восемь программ. Всего: 24 программы
Курсы повышения квалификации (ведут преподаватели вуза). Количество: десять	Курсы повышения квалификации (ведут преподаватели вуза). Количество: восемь	Курсы повышения квалификации (ведут преподаватели вуза). Количество: шесть

Продолжение таблицы 3

Учебный год 2013–2014	Учебный год 2014–2015	Учебный год 2015–2016
Внесение корректив в новые учебные планы (в связи с переходом на уровневую систему). Конфликтология. Психология. Физ. культура	Внесение коррективов в новые учебные планы (в связи с переходом на уровневую систему). Конфликтология	Внесение корректив в новые учебные планы (в связи с переходом на уровневую систему). Конфликтология. Психология. Физ. культура
Планово осуществлялись разработка и утверждение рабочих программ: 56 дисциплин	Планово осуществлялись разработка и утверждение рабочих программ: 56 дисциплин	Планово осуществлялись разработка и утверждение рабочих программ: 17 дисциплин
Планы работы совета института выполнены: полностью	Планы работы совета института выполнены: полностью	Планы работы совета института выполнены: полностью
Всего проведено девять заседаний Совета института, на которых рассмотрено свыше 80 вопросов	Всего проведено семь заседаний Совета института, на которых рассмотрено 85 вопросов	Всего проведено семь заседаний Совета института, на которых рассмотрено свыше 79 вопросов
Замечания при мониторинге выполненных задач: нет	Замечания при мониторинге выполненных задач: нет	Замечания при мониторинге выполненных задач: нет
Было реализовано и проведено мероприятий (Институтом психологии и педагогики): 30 мероприятий	Было реализовано и проведено мероприятий (Институтом психологии и педагогики): 29 мероприятий	Было реализовано и проведено мероприятий (Институтом психологии и педагогики): 34 мероприятия
Количество преподавателей, участвующих в мероприятиях института: 42	Количество преподавателей, участвующих в мероприятиях института: 43	Количество преподавателей, участвующих в мероприятиях института: 61

Продолжение таблицы 3

Учебный год 2013–2014	Учебный год 2014–2015	Учебный год 2015–2016
Сотрудничество со школами и СМИ: согласно годовому планированию	Сотрудничество со школами и СМИ: согласно годовому планированию	Сотрудничество со школами и СМИ: согласно годовому планированию
Проведены курсы по выбору: 12	Проведены курсы по выбору: 12	Проведены курсы по выбору: 13
Мероприятий, направленных на повышение знаний студентов: 20	Мероприятий, направленных на повышение знаний студентов: 20	Мероприятий, направленных на повышение знаний студентов: 15
Была ли проведена работа по повышению востребованности выпускников: проведена	Была ли проведена работа по повышению востребованности выпускников: проведена	Была ли проведена работа по повышению востребованности выпускников: проведена
Кадровое обеспечение образовательного процесса: доктор наук, профессор – 4; доктор наук, доцент – 1; кандидат наук, профессор – 2; кандидат наук, доцент – 10	Кадровое обеспечение образовательного процесса: доктор наук, профессор – 4; доктор наук, доцент – 1; кандидат наук, профессор – 2; кандидат наук, доцент – 10	Кадровое обеспечение образовательного процесса: доктор наук, профессор – 4; доктор наук, доцент – 1; кандидат наук, профессор – 1; кандидат наук, доцент – 11
Количество штатных единиц института: 30 штатных единиц	Количество штатных единиц института: 30 штатных единиц	Количество штатных единиц института: 23 штатные единицы
Повысили свою квалификацию: 10 преподавателей	Повысили свою квалификацию: 10 преподавателей	Повысили свою квалификацию: 11 преподавателей
Участвовали в написании научных работ (общее количество): 82	Участвовали в написании научных работ (общее количество): 82	Участвовали в написании научных работ (общее количество): 100

Окончание таблицы 3

Учебный год 2013–2014	Учебный год 2014–2015	Учебный год 2015–2016
Количество мероприятий, в которых участвовали студенты института: 105	Количество мероприятий, в которых участвовали студенты института: 97	Количество мероприятий, в которых участвовали студенты института: 39
Было ли международное сотрудничество: да	Было ли международное сотрудничество: да	Было ли международное сотрудничество: да
Количество лауреатов повышенной академической стипендии: 35 человек	Количество лауреатов повышенной академической стипендии: 35 человек	Количество лауреатов повышенной академической стипендии: 47 человек
Переведено на бюджетную основу: 4	Переведено на бюджетную основу: 4	Переведено на бюджетную основу: 4
Количество грамот коллективу института: 2	Количество грамот коллективу института: 2	Количество грамот коллективу института: 3

Ниже будут представлены таблицы успеваемости и табель движения обучающихся в институте.

Таблица 4

**Контингент студентов и его движение в течение учебного года
(очная форма обучения) 2013–2014 уч. г.**

Квалификация (степень) выпускника	На 1 октября 2013 г.					На 1 июля 2014 г.				
	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.
Учитель начальных классов				14					13	
Учитель начальных классов (ДФО)										
Бакалавр педагогического образования (начальное образование) (бюджет)	10	10	10			10	12	10		

Продолжение таблицы 4

Квалификация (степень) выпускника	На 1 октября 2013 г.					На 1 июля 2014 г.				
	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.
Бакалавр педагогического образования (начальное образование) (ДФО)	20	11	2			20	9	2		
Педагог-психолог (бюджет)				20	33				20	0
Педагог-психолог (ДФО)				3	9				4	1
Бакалавр психолого-педагогического образования (психология образования) (бюджет)	25	18	11			24	17	14		
Бакалавр образования (психология образования) (ДФО)	3	11	13			6	7	12		
Педагог по физической культуре (бюджет)			1	19	16				20	1
Педагог по физической культуре (ДФО)									1	1
Бакалавр педагогического образования (физическая культура) (бюджет)	23	14				23	17			
Бакалавр педагогического образования (физическая культура) (ДФО)	9	2				9	6			
Магистр педагогического образования (бюджет)	10	14				10	12			
Магистр педагогического образования (ДФО)	3					3				
Магистр психолого-педагогического образования (бюджет)	10	4				10	4			
Магистр психолого-педагогического образования (ДФО)		1					1			

Таблица 5

Анализ отсева студентов за 2013–2015 уч. г. (очная форма обучения)

Отчисленные за:	Педагогика и психология	Психолого-педагогическое образование	Педагогика и методика начального образования	Педагогическое образование (начальное образование)	Педагогическое образование (физическая культура)	Физическая культура	Психолого-педагогическое образование (магистратура)	Педагогическое образование (магистратура)	Всего:
Неуспеваемость		9	1	2	1	2			15
Пропуск занятий									
По собственному желанию		1					1	1	3
Перевод в другой вуз	3	5		4					12
Не вышедший из а/о						1			1
Не вышедший на государственную аттестацию						1	1		2
Получившие неудовлетворительные отметки на государственной аттестации									
Всего отчисленных студентов:	3	15	1	6	1	4	2	1	33

Таблица 6

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования»

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	87	37	92	46
Внебюджет	52	17	56	17

Таблица 7

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» (начальное образование)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	61	40	66	38
Внебюджет	40	17	38	14

Таблица 8

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по специальности 050706.65 «Педагогика и психология»

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	90	72	85	68
Внебюджет	74	0	73	0

Таблица 9

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» (психология образования)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	90	68	73	65
Внебюджет	65	14	50	17

Таблица 10

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по специальности 050720.65 «Физическая культура»

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	49	43	63	41
Внебюджет	0	0	50	0

Таблица 11

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» (физическая культура)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	54	22	53	21
Внебюджет	30	21	29	14

Таблица 12

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 050100.68 «Педагогическое образование» (менеджмент в образовании)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	90	70	70	70
Внебюджет	100	100	100	100

Таблица 13

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 050100.68 «Педагогическое образование» (высшее образование)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	100	100	100	100
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 14

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 050100.68 «Педагогическое образование» (межкультурные коммуникации в образовании и сервисной деятельности)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	78	60	60	60
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 15

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» (психология и социальная педагогика)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	93	86	86	86
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 16

Контингент студентов и его движение в течение учебного года (очная форма обучения) в 2014–2015 уч. г.

Квалификация (степень) выпускника	На 1 октября 2014 г.					На 1 июля 2015 г.				
	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.
	Учитель начальных классов	–	–	–	–	13	–	–	–	–
Учитель начальных классов (ДФО)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Бакалавр педагогического образования (начальное образование) (бюджет)	10	12	10	8	–	11	12	11	9	–
Бакалавр педагогического образования (начальное образование) (ДФО)	17	17	7	2	–	20	12	6	–	–
Педагог-психолог (бюджет)	–	–	–	–	18	–	–	–	–	18
Педагог-психолог (ДФО)	–	–	–	–	4	–	–	–	–	3
Бакалавр психолого-педагогического образования (психология образования) (бюджет)	25	24	18	11	–	23	25	16	11	–
Бакалавр образования (психология образования) (ДФО)	2	4	6	11	–	3	5	4	11	–
Педагог по физической культуре (бюджет)	–	–	–	1	18	–	–	–	–	18

Продолжение таблицы 16

Квалификация (степень) выпускника	На 1 октября 2014 г.					На 1 июля 2015 г.				
	1 к. к.	2 к. к.	3 к. к.	4 к. к.	5 к. к.	1 к. к.	2 к. к.	3 к. к.	4 к. к.	5 к. к.
Педагог по физической культуре (ДФО)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2
Бакалавр педагогического образования (физическая культура) (бюджет)	13	25	16	–	–	15	25	17	–	–
Бакалавр педагогического образования (физическая культура) (ДФО)	10	6	3	–	–	11	6	2	–	–
Магистр педагогического образования (бюджет)	15	12	–	–	–	14	11	–	–	–
Магистр педагогического образования (ДФО)	4	2	–	–	–	3	3	–	–	–
Магистр психолого-педагогического образования (бюджет)	5	10	–	–	–	5	9	–	–	–
Магистр психолого-педагогического образования (ДФО)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Таблица 17

Анализ отсева студентов за 2014–2015 уч. г. (очная форма обучения)

Отчисленные за:	Педагогика и психология	Психолого-педагогическое образование	Педагогика и методика начального образования	Педагогическое образование (начальное образование)	Педагогическое образование (физическая культура)	Физическая культура	Психолого-педагогическое образование (магистратура)	Педагогическое образование (магистратура)	Всего:

Продолжение таблицы 17

Отчисленные за:	Педагогика и психология	Психолого-педагогическое образование	Педагогика и методика начального образования	Педагогическое образование (начальное образование)	Педагогическое образование (физическая культура)	Физическая культура	Психолого-педагогическое образование (магистратура)	Педагогическое образование (магистратура)	Всего:
По собственному желанию		1		1				3	5
Перевод в другой вуз					1				1
Не вышедший из а/о		1							1
Не вышедший на государственную аттестацию								1	1
Получившие неудовлетворительные отметки на государственной аттестации									
Всего отчисленных студентов:	2	12	0	9	3	0	1	5	31

Таблица 18

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования»

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	100	77	92	77
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 19

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (начальное образование)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	88	73	83	56
Внебюджет	56	31	55	32

Таблица 20

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по специальности 050706.65 «Педагогика и психология»

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	95	79	95	68
Внебюджет	50	25	75	25

Таблица 21

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (психология образования)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	83	68	84	67
Внебюджет	71	42	65	35

Таблица 22

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по специальности 050720.65 «Физическая культура»

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	44	39	31	31
Внебюджет	0	0	0	0

Таблица 23

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (физическая культура)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	80	78	57	37
Внебюджет	50	43	50	25

Таблица 24

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (менеджмент в образовании)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	77	77	77	62
Внебюджет	75	75	50	50

Таблица 25

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (физическая культура)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	100	100	100	100
Внебюджет	100	100	100	100

Таблица 26

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (психология и социальная педагогика)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	71	71	77	77
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 27

**Контингент студентов и его движение в течение учебного года
(очная форма обучения) 2015–2016 уч. г.**

Квалификация (степень) выпускника	На 1 октября 2015 г.					На 1 июля 2016 г.				
	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.
Учитель начальных классов	14	12	10	10	17	11	10	12	14	12
Учитель начальных классов (ДФО)	–	18	10	6	3	17	9	4	–	18
Бакалавр педагогического обра- зования (начальное образование) (бюджет)	18	17	26	14	16	15	26	15	18	17
Бакалавр педагогического обра- зования (начальное образование) (ДФО)	–	1	5	2	–	1	5	–	–	1
Педагог-психолог (бюджет)	17	15	27	15	17	19	27	17	17	15
Педагог-психолог (ДФО)	17	11	4	2	7	7	3	–	17	11
Бакалавр психолого-педагогиче- ского образования (психология образования) (бюджет)	25	16	–	–	23	13	–	–	25	16
Бакалавр образования (психоло- гия образования) (ДФО)	–	2	–	–	–	2	–	–	–	2
Педагог по физической культуре (бюджет)	5	7	–	–	4	6	–	–	5	7
Педагог по физической культуре (ДФО)	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–
Бакалавр педагогического об- разования (физическая культура) (бюджет)	14	12	10	10	17	11	10	12	14	12
Бакалавр педагогического об- разования (физическая культура) (ДФО)	–	18	10	6	3	17	9	4	–	18

Продолжение таблицы 27

Квалификация (степень) выпускника	На 1 октября 2015 г.					На 1 июля 2016 г.				
	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	5 к.
Магистр педагогического образо- вания (бюджет)	18	17	26	14	16	15	26	15	18	17
Магистр педагогического образо- вания (ДФО)	–	1	5	2	–	1	5	–	–	1
Магистр психолого-педагогиче- ского образования (бюджет)	17	15	27	15	17	19	27	17	17	15
Магистр психолого-педагогиче- ского образования (ДФО)	17	11	4	2	7	7	3	–	17	11

Таблица 28

Анализ отсева студентов за 2015–2016 уч. г. (очная форма обучения)

Отчисленные за:	Педагогика и психология	Психолого-педагогическое образование	Педагогика и методика начального образования	Педагогическое образование (начальное образование)	Педагогическое образование (физическая культура)	Физическая культура	Психолого-педагогическое образование (магистратура)	Педагогическое образование (магистратура)	Всего:
Неуспеваемость		1		2	1	4		1	
Пропуск занятий									
По собственному желанию		1	2	2		5		1	2
Перевод в другой вуз		9				9		9	
Не вышедший из а/о				1		1			
Не вышедший на государственную аттестацию					1	1			

Продолжение таблицы 28

Отчисленные за:	Педагогика и психология	Психолого-педагогическое образование	Педагогика и методика начального образования	Педагогическое образование (начальное образование)	Педагогическое образование (физическая культура)	Физическая культура	Психолого-педагогическое образование (магистратура)	Педагогическое образование (магистратура)	Всего:
Получившие неудовлетворительные отметки на государственной аттестации									
Всего отчисленных студентов:		11	2	5	2	20		11	2

Таблица 29

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (начальное образование)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	87	80	90	64
Внебюджет	50	31	66	26

Таблица 30

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (физическая культура)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	83	70	78	70
Внебюджет	57	57	42	25

Таблица 31

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (психология образования)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	78	72	80	72
Внебюджет	42	23	67	50

Таблица 32

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (менеджмент в образовании)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	79	84	67	60
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 33

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (начальное образование)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	100	100	100	100
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 34

Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (физическая культура)

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	73	64	80	70
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 35

**Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению
44.04.01 «Педагогическое образование» (межкультурные
коммуникации в образовании и сервисной деятельности)**

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	100	100	100	100
Внебюджет	–	–	–	–

Таблица 36

**Успеваемость студентов (очная форма обучения) по направлению
44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
(психология и социальная педагогика)**

Форма обучения	Первое полугодие		Второе полугодие	
	успеваемость (%)	качество (%)	успеваемость (%)	качество (%)
Гос. бюджет	90	80	78	78
Внебюджет	–	–	–	–

Успеваемость и ее показатель «качество», то есть обучение на «хорошо» и «отлично», как результаты обучения отражают существенные аспекты организации образовательного процесса, но их одних недостаточно, чтобы охарактеризовать качество образования в целом. Основная задача образовательного процесса заключается далеко не только в том, чтобы студенты имели как можно высокую успеваемость и посещаемость. Данные параметры важны с позиции эффективной организации учебного процесса, но есть большое множество и других аспектов, которые также влияют на качество образования.

Рассмотрим федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования программ направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» различных уровней подготовки (бакалавр, магистратура). В целом федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования представляет собой совокупность условий и требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. Можно ли данные требования назвать требованиями, определяющими «качество образования»? Для этого потребовалось провести в полном объеме ана-

лиз и осуществить сопоставление разных стандартов не только этих стандартов, но и стандартов других направлений.

На основании анализа стандартов и другой нормативной документации, которая затрагивает организацию учебного процесса, мы сделали вывод, что «качество образования» определяется в большей степени соответствием учебных результатов выпускников вуза требованиям, выдвигаемым вузом.

Заключительное решение о данном соответствии принимает государственная экзаменационная комиссия, которая участвует в проведении государственного экзамена, защите выпускной квалификационной работы. Участники комиссии оценивают уровень подготовки выпускника, определяют уровень сформированности личностных и профессиональных компетенций, выявляют показатели личностного развития.

При анализе нормативной и учебной документации было выяснено, что в целом в организации образовательного процесса используется системный подход, который опирается на следующие технологии:

- информационно-коммуникационная технология;
- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология развивающего обучения;
- здоровьесберегающие технологии;
- технология проблемного обучения;
- игровые технологии;
- модульная технология;
- технология творческих мастерских;
- кейс-стади технология;
- технология интегрированного обучения;
- педагогика сотрудничества;
- технологии уровневой дифференциации;
- групповые технологии;
- традиционные технологии (классно-урочная система).

По полученным сравнительным результатам указанного периода была рассмотрена динамика наиболее важных критериев, которые были сведены в таблицы; даны объяснения организации учебного процесса, представленные с точки зрения менеджмента; определены показатели, характеризующие прогресс или регресс качества образования, а также проведено экспертное обсуждение полученной картины в целом.

5. Интерпретация результатов исследования

Выше были рассмотрены модель качества образования, сложившаяся в Институте психологии и педагогики Сахалинского государственного университета, критерии оценки качества и мероприятия, направленные на

улучшение как отдельных критериев, так и качества образования в целом.

В ходе анализа отчетной документации мы выяснили и обобщили особенности проделанной работы институтом и получили следующие выводы.

Положительная динамика:

1) количество образовательных программ выросло до 24, в сравнении с 2013 годом (22 образовательные программы);

2) внесение коррективов в новые учебные планы происходит ежегодно, с учетом постоянных изменений требований к образовательному процессу;

3) плановое осуществление разработки и утверждения рабочих программ резко сократилось с 56 до 17 дисциплин, что благоприятно может сказаться на качестве преподавания дисциплин;

4) план работы совета института выполнялся в полном объеме в течение каждого учебного года;

5) замечаний при мониторинге выполненных задач в сравнении с 2013 годом нет;

6) количество реализованных мероприятий (Институтом психологии и педагогики) увеличилось с 30 до 34 мероприятий;

7) количество мероприятий, в которых приняли участие преподаватели, увеличилось с 42 до 61;

8) количество проведенных курсов по выбору увеличилось с 12 до 13;

9) количество преподавателей, повысивших свою квалификацию, не изменилось;

10) количество участников в научных конференциях и написании научных работ увеличилось с 82 до 100;

11) международное сотрудничество происходит постоянно;

12) количество лауреатов повышенной академической стипендии увеличилось с 35 до 47 человек;

13) количество человек, переведенных на бюджетную основу, увеличилось с 4 до 28 человек;

14) количество грамот коллективу института увеличилось с двух до трех;

15) количество отчисленных или ушедших в академический отпуск уменьшилось с 33 до 20 человек;

16) процент успеваемости студентов специальности «Учитель начального образования» увеличился с 66 до 90 %;

17) процент успеваемости студентов специальности «Физическая культура» увеличился с 63 до 80 %.

Отрицательная динамика:

1) количество курсов повышения квалификации (ведут преподаватели вуза) сократилось с десяти до шести курсов в год;

2) сократилось количество заседаний Совета института с девяти до семи;

3) количество мероприятий, направленных на повышение качества знаний студентов, сократилось с 20 до 15;

4) кадровое обеспечение сократилось с 17 до 14 человек (доктора наук, кандидаты наук);

5) количество штатных единиц (без учета совместителей) сократилось с 30 до 23;

6) количество мероприятий, в которых участвовали студенты института, сократилось с 105 до 39;

7) процент успеваемости студентов профиля «Психология образования» уменьшился до 80 %;

8) процент успеваемости студентов профиля «Менеджмент в образовании» уменьшился до 67 %.

Для выявления тенденции повышения или снижения качества образования в целом за эти годы следует рассмотреть основные параметры учебного процесса и динамику их изменения, что позволит сформировать общие выводы на основе всей совокупности исследуемой информации.

В 2013 году было десять специальностей, для расчета мы взяли процент качества образования студентов, обучающихся только на бюджетной основе (46, 38, 68, 65, 41, 21, 70, 100, 60, 86 %). Используя вычислительные операции, мы получили, что среднее значение качества образования в 2013 году равняется 59 %.

В 2015 году было восемь специальностей (46, 38, 68, 65, 41, 21, 70, 100, 60, 86 %), и для расчета среднего значения качества образования мы использовали тот же метод и получили, что среднее значение качества образования в 2015 году равняется 77 %.

Так как одним из основных критериев качества образования является средний процент качества образования студентов, то можно сделать вывод, что мероприятия, проводимые в педагогическом вузе, и мониторинговая работа Совета института влияют на улучшение указанного параметра.

Соответственно, мы провели вычислительные операции и с успеваемостью студентов и получили следующие результаты:

– в 2013 году среднее значение успеваемости студентов равняется 75 %;

– в 2015 году среднее значение успеваемости студентов равняется 84 %.

Как и качество знаний, успеваемость студентов является одним из основных параметров качества образования, и на основе полученных результатов можно сделать вывод, что данный параметр за исследуемый период имел тенденцию к повышению.

Рассмотрим другие основные параметры качества образования.

Как мы видим из отчетной документации педагогического вуза, количество студентов, переведенных на бюджетную основу, увеличилось, что является благоприятным фактором для качества образования, так как

это повышает уровень учебной мотивации студентов на договорной основе показывать высокие результаты по учебным дисциплинам, зная о реальной возможности перевода на бюджетную основу.

Увеличение количества лауреатов повышенной академической стипендии также свидетельствует о повышении качества образования, так как основным из параметров качества образования является материальное обеспечение студентов.

Количество разработок и утверждения рабочих программ сократилось более чем в три раза, что дает возможность для более детальной работы над оставшимися рабочими программами и перераспределением рабочего времени штатных сотрудников на выполнение других необходимых задач, например, участие в написании научных работ и другое. На наш взгляд, участие штатных сотрудников в научной деятельности и самообразование также приводят к повышению качества образования, так как существует прямая взаимосвязь между качеством преподавания и качеством усвоения материала учащимися.

Также увеличилось количество мероприятий, где участвовали преподаватели вуза, что способствует повышению качества образования.

Исходя из нашего исследования, мы сделали выводы, что существует множество параметров мониторинга, влияющих на качество образования. Однако среди них можно выделить наиболее, на наш взгляд, важные параметры:

- уровень образования студентов (процент качества знаний и успеваемости, расширение возможностей и условий жизни);
- совершенствование профессорско-преподавательского состава;
- учебно-методическое обеспечение;
- интеллектуальный потенциал института;
- материально-техническая база.

Так как при анализе отчетной документации все вышеуказанные параметры имеют положительную динамику, можно сделать вывод, что наша гипотеза верна и мониторинг как средство повышения качества образования в педагогическом вузе является эффективным методом.

Также хотелось бы отметить, что мы указывали отрицательную динамику по некоторым параметрам, в том числе количество курсов повышения квалификации (ведут преподаватели вуза) сократилось с десяти до шести курсов в год. Так как количество курсов напрямую зависит от количества времени подачи нового материала, можно предположить, что данный параметр может оказаться первым «звонком» причины снижения качества образования. Однако нужно учитывать особенность курсов. Возможно, сокращение количества курсов компенсируется объемом содержания даваемых знаний.

Сократилось количество заседаний Совета института с девяти до семи.

Обсуждение основных результатов мониторинга и стратегий принятия решений происходит в основном на заседаниях Совета института. Исходя из отчетной документации, с каждым годом количество решаемых вопросов увеличивается, однако в связи с уменьшением количества заседаний появляется риск проведения менее детального обсуждения каждого вопроса.

Количество мероприятий, направленных на повышение качества знаний студентов, сократилось с 20 до 15. На наш взгляд, одним из важных факторов усваивания знаний является проведение мероприятий, направленных на повышение качества знаний студентов. В связи с сокращением данных мероприятий существует риск снижения качества образования.

Кадровое обеспечение сократилось с 17 до 14 человек (доктора наук, кандидаты наук). Как уже неоднократно указывалось в нашей исследовательской работе, по мнению многих отечественных и зарубежных авторов, качество образования напрямую зависит от количества профессорско-преподавательского состава. Снижение количества данной категории преподавательского состава создает риск к снижению качества образования.

Количество штатных единиц (без учета совместителей) сократилось с 30 до 23. Если уменьшение штатных единиц происходит без уменьшения часовой нагрузки (не уменьшилось количество образовательных программ), то это может способствовать снижению качества работы педагога.

Снижение процента успеваемости студентов профилей «Психология образования» и «Менеджмент в образовании» является прямым сигналом обращения внимания со стороны преподавателей и администрации института для выяснения конкретных причин отрицательной динамики.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что в Институте психологии и педагогики используется комплексный подход в обучении. Как видно из программы, данный подход обеспечивает комплексную реализацию практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей, при этом воспитательная, образовательная и развивающая цели достигаются в процессе практического овладения умениями и навыками.

В ходе исследования был выявлен факт, что педагогический состав постоянно совершенствует свои профессиональные и личностные качества. Студенты также принимают активное участие не только в ходе обязательного обучения в вузе, но и принимают участие во внеучебных мероприятиях, олимпиадах и других, что также влияет на развитие личности.

В образовательном процессе используются различные средства обучения:

- печатные (учебники и учебные пособия, книги для чтения, рабочие тетради, раздаточный материал и т. д.);
- электронные образовательные ресурсы (часто называемые образовательные мультимедиа: мультимедийные учебники, сетевые образова-

тельные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии и т. п.);

– аудиовизуальные (слайды, слайд-фильмы, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях, в том числе Video-CD, DVD, BluRay, HD DVD и т. п.);

– наглядные плоскостные (плакаты, карты настенные, иллюстрации настенные, магнитные доски);

– демонстрационные (гербарии, муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные);

– тренажеры и спортивное оборудование (автотренажеры, гимнастическое оборудование, спортивные снаряды, мячи и т. п.).

Мы рассмотрели параметры, влияющие на «качество образования», из каких компонентов оно состоит, но чтобы все параметры работали стабильно либо «наращивали» свою эффективность, необходим мониторинг всех элементов качества образования. Мониторинг – наиболее эффективное средство оценки качества параметров, так как он имеет постоянный характер. Единовременные оценочные мероприятия не всегда могут раскрыть полную картину качества образования, так как не будут показывать динамику всех параметров.

В качестве заключения нашего исследования после детального анализа имеющихся отчетных документов Института психологии и педагогики за три учебных года в период с 2013 по 2016 учебный год, сопоставляя массив имеющихся данных с требованиями федеральных стандартов и различной нормативной документации, мы сделали первый вывод о том, что мониторинг является средством повышения качества образования, дает положительные результаты и создает условия принятия эффективных организационных решений.

Вторым выводом нашего исследования является нахождение отрицательной динамики в некоторых параметрах оценивания качества, что является свидетельством того, что процедуры мониторинга в Институте психологии и педагогики проводятся не на достаточно высоком уровне и некоторые показатели качества образования снижаются, а каких-либо предложений по их сдерживанию и тем более повышению в настоящее время нет. То есть система мониторинга и система контроля не взаимосвязаны, отсутствуют устойчивая связь и механизмы реагирования на возникающие несоответствия.

Третьим выводом нашего исследования является положение о необходимости непрерывного анализа всех параметров качества образования, что соответствует характеристике мониторинга как непрерывного действия, которое изначально представляет собой процесс. Данный вывод требует обязательной разработки плана-графика мониторинга, отражающего каждый день учебного года, в который

будут определенным образом собираться необходимая информация, результаты деятельности института, составляющие единую картину образовательного процесса.

Четвертым выводом является необходимость назначения в институте сотрудника, отвечающего за сбор, обработку и хранение информации, то есть должно быть ответственное лицо за проведение мониторинга, в функциональные обязанности которого должны быть включены соответствующие требования. Назначение ответственного лица требует разработки персональных регламентов проведения мониторинга, содержащих конкретные функции и действия сотрудника, состав и периодичность отчетной документации, состав показателей эффективной работы работника, критерии его материального стимулирования.

Пятым выводом является необходимость сохранения результатов мониторинга на бумажных или электронных носителях с обязательным ведением журнала учета решений, принимаемых работниками института, и указанием о выполнении данных решений. Документированный учет позволит оценить качество управления и эффективность каждого решения.

Реализация указанных выше выводов позволит использовать мониторинг как эффективный метод повышения качества образования в педагогическом вузе. В отличие от индивидуальной оценки участника образовательного процесса, мониторинг дает возможность получить не только широкий спектр результатов, но и отследить динамику исследуемых параметров, что в наиболее полной мере способствует улучшению качества образования.

Библиографический список

1. Аверкин, В. Региональная система управления образованием: мониторинг развития / В. Аверкин, С. Аверкина, Е. Карданова [и др.] // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 156–164.

2. Бестужева-Лада, И. В. Социологический мониторинг проведения эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования» / И. В. Бестужева-Лада; под ред. Н. Л. Смакотиной. – М.: изд-во «Новый учебник», 2003. – С. 80–93.

3. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 12–13.

4. Борятко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Н. М. Борятко. – М.: Академия, 2006. – 231 с.

5. Головинчер, Г. В. Теория и практика проведения мониторинга качества знаний обучающихся образовательных учреждений региона /

Г. В. Головинчер // Управление качеством образования. – 2008. – № 2. – С. 48–58.

6. Гулевская, А. Ф. Современные средства региональной системы оценивания качества образования : учеб. пособие / под общ. ред. В. П. Максимова. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2011. – 341 с.

7. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Academia, 2008. – 167 с.

8. Колмогорцева, Т. А. Педагогический мониторинг как механизм управления качеством образования / Т. А. Колмогорцева // Дополнительное образование. – 2013. – № 7. – С. 54.

9. Кузнецова, О. П. Мониторинг качества школьного образования / О. П. Кузнецова, И. С. Денисова, Т. С. Чернышева [и др.] // Управление качеством образования. – 2008. – № 3. – С. 45–62.

10. Лукьянова, М. И. Мониторинг результативности образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования / М. И. Лукьянова // Педдиагностика. – 2017. – № 1. – С. 18–20.

11. Материалы для организации и проведения мониторинга эксперимента / сост.: Г. С. Ковалева, С. В. Иванова. – М. : Дрофа, 2001. – 224 с.

12. Мониторинг в образовательном учреждении в ходе модернизации российского образования // Мастер-класс: приложение к журналу «Методист». – 2008. – № 6. – С. 2.

13. Мониторинг и диагностика качества образования. – М. : НИИ школьных технологий, 2018. – 227 с.

14. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе / Л. В. Шкерина, В. А. Адольф, Г. С. Саволайнен [и др.]. – Красноярск : РИО КГПУ, 2014. – 154 с.

15. Мухартова, Н. Мониторинг качества образовательной среды / Н. Мухартова, Н. Лисицкая // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 37–40.

16. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИСА-2003 // Отчет Национального фонда подготовки кадров / под ред. Г. С. Ковалевой. – М., 2004. – С. 44–45.

17. Очеретина, Н. И. Системный мониторинг качества профессионального образования / Н. И. Очеретина // Методист. – 2008. – № 2. – С. 50–53.

18. Поташник, М. М. Управление качеством образования в школе / М. М. Поташник. – 1996. – С. 98–99.

19. Сравнительный анализ системы обеспечения единого экзамена в зарубежных странах // Отчет Центра сравнительной образовательной политики МО РФ. – М., 2001. – С. 33.

20. Тестирование в современном образовании : учеб. пособие / Т. А. Кабанова, В. А. Новиков. – М. : Высшая школа, 2010. – С. 12–13.

21. Харисов, Т. Комплексный мониторинг качества подготовки конкурентоспособного выпускника образовательного учреждения / Т. Харисов, А. Харисова // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 4. – С. 77–86.

22. Челышкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М. Б. Челышкова, В. С. Лазарев. – М. : Логос, 2002. – 114 с.

23. Шаталов, А. Мониторинг как особый вид научной теории и практики / А. Шаталов, В. Афанасьев, И. Афанасьева [и др.] // Педагогическая диагностика. – 2008. – № 4. – С. 28–39.

*Акулов Максим Викторович,
магистрант направления 44.04.01
«Педагогическое образование»,
профиль «Менеджмент в образовании»,
Сахалинский государственный университет*

ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работа посвящена решению проблем формирования профессиональных умений в процессе профессиональной подготовки специалистов на основе использования специально подобранных педагогических факторов, влияющих на качество процесса формирования личности будущего специалиста. В качестве таких педагогических факторов профессионального становления специалистов в вузе рассматривается использование ресурсов внеучебной деятельности студентов.

1. Использование внеучебной деятельности студентов в высшем образовании

Важной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества высшего профессионального образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства. Вопросами качества профессионального образования в разное время занимались многие отечественные ученые (С. И. Архангельский, И. А. Зимняя, В. Н. Козлов, В. В. Сериков, А. И. Сурыгин, В. Д. Шадриков и другие). Качество профессионального образования рассматривается исследователями с позиции макроуровня (государства), мезоуровня (конкретного вуза), микроуровня (студентов). В нашем исследовании мы рассматриваем понятие качества профессионального образования как с позиции субъектов образовательного процесса, так и с позиции самого образовательного учреждения, предоставляющего субъектам комплекс образовательных услуг, адекватных требованиям ФГОС ВО, запросам личности и общества.

Чаще всего под качеством образования понимается степень соответствия его целей и результатов. Современный этап модернизации образования характеризуется изменениями в его результативно-целевой основе, которая в последнее десятилетие рассматривается в контексте компетентностного подхода, то есть в контексте построения компетентностной

модели специалиста, в основе которой лежит классификация общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетентностей.

Таким образом, показателем качества профессионального образования в вузе становится в том числе подготовка специалистов, обладающих высоким уровнем развития профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций. Вслед за отечественными учеными мы понимаем профессиональную компетентность как совокупность общенаучных, профессиональных, инструментальных и социально-личностных компетенций как способность, готовность и необходимость применять знания, умения и навыки специалистами в их профессиональной деятельности.

Определение компетенций является исходным для формирования примерных образовательных программ на основе ФГОС ВО. Для описания компетенций исследователи предлагают использовать слова «способность», «готовность». Одно из значений термина «способность» в психологии – «умение». Умение – это способность выполнять определенную последовательность действий. Действия и вся деятельность, таким образом, осуществляются осознанно на основе умений. Таким образом, компетентностный подход ориентирует цели и планируемые результаты обучения, в том числе на умения как на профессиональные, так и переносимые (то есть имеющие более широкое применение, чем контекст профессиональной деятельности). В этой связи следует заметить, что и в работах зарубежных методистов мы находим, например, тезис о том, что образование – это приобретение умений использовать полученные знания. Опираясь на исследования ученых (И. А. Зимняя, А. И. Сурыгин), мы также считаем, что профессиональная деятельность, как и любая другая, осуществляется на основе соответствующих ей профессиональных умений.

Профессиональные умения, по определению исследователей, это освоенные специалистом комплексные способы успешного выполнения сложных профессиональных действий в различных ситуациях профессиональной деятельности. Формирование совокупности профессиональных умений является узловым моментом профессионального становления специалиста и, соответственно, показателем качества его профессиональной подготовки.

В связи с решением проблемы формирования профессиональных умений в процессе профессиональной подготовки специалистов актуальной является задача выявления и использования педагогических факторов, влияющих на качество процесса формирования профессионала. Одним из таких педагогических факторов профессионального становления специалистов в вузе может, на наш взгляд, стать использование ресурсов внеучебной деятельности студентов. При организации данного вида деятельности решение ее конкретных практических задач подчиняется реализации установок более широкого плана – формированию профес-

сионально значимых умений обучающихся. В условиях внеучебной деятельности студентов происходит накопление профессионально значимого опыта ее участниками, который среди прочих обеспечивает готовность будущих специалистов к самостоятельному осуществлению их будущей профессиональной деятельности.

В исследованиях Л. С. Зникиной за основную структурную единицу внеурочной работы принимается группа учащихся, объединенных одинаковыми интересами и работающих достаточно длительное время с определенной целью. В связи с этим в исследованиях автора выделяются две формы, имеющие четкую структуру, – кружок и клуб [5].

Е. В. Коротаева рассматривает внеклассную работу как одно из средств активизации учебного процесса. Она выделяет психолого-дидактические особенности речевой деятельности и речевого общения в рамках внеклассной работы, дает описание некоторых других видов деятельности в ней. В целом мы согласны с автором в том, что в рамках внеклассной работы у учащихся вырабатывается готовность решать коммуникативные задачи в сочетании с другими видами деятельности [6].

В работах А. Т. Поповой философское и психолого-педагогическое обоснование роли деятельности в развитии личности служит фундаментом для исследования внеучебной деятельности студентов, ее структуры и особенностей [10].

В направлении подготовки педагогических кадров работают и многие другие исследователи внеучебной деятельности студентов. Ряд авторов отмечают такие особенности внеучебной деятельности студентов, как взаимосвязь аудиторных и внеаудиторных занятий (В. А. Якунин, Т. С. Деркач, Е. В. Мещерякова), подбор профессионально-ориентированного языкового материала, акцентируют внимание на ведущих функциях внеучебной деятельности студентов: коммуникативной, мотивирующей, моделирующей. Ряд авторов указывают на важность профессионализации внеучебной деятельности студентов. В. А. Якунин считает, что внеучебная деятельность студентов должна иметь свои задачи, строиться в системе и в соответствии с особыми принципами и направлениями. В некоторых исследованиях подчеркивается особая совокупность принципов построения внеучебной деятельности студентов. Важными принципами организации внеучебной деятельности студентов являются принцип коммуникативной активности и принцип коммуникативной направленности [13].

В отличие от педагогических специальностей, значительно меньшее количество работ посвящено исследованиям внеучебной деятельности студентов в рамках других программ профессиональной подготовки.

Л. С. Выготский рассматривает программы внеаудиторного образования, которые базируются на идеях об окружающей среде как источник развития

специфических человеческих свойств. Расширение пространства образования за счет новых сфер поддерживает это развитие. Среди них – окружающая природная и культурная среда: музейная, городская и другие [4].

О. П. Кузнецова среди средств и форм внеучебной деятельности студентов называет включение в творческую деятельность различного рода поддержку молодежной субкультуры в рамках создания реального культурологического процесса, организацию культурно-досуговой деятельности (клубы), освоение диалогового общения, продуктивного сотрудничества и личностного взаимодействия в разных группах. Автор разрабатывает внутреннюю инфраструктуру для внеучебной деятельности студентов, в которой задействован потенциал вуза: ректорат, деканаты, кафедры, библиотека, студенческие клубы, общежития [7].

Часть авторов рассматривают внеучебную деятельность как средство социализации студентов (Т. А. Бурцева, П. В. Васильев, А. И. Норец, Е. А. Осипов). Т. А. Бурцева обосновывает в своем исследовании модель формирования социально значимых качеств личности у студентов во внеучебной деятельности, которая включает в себя цели, условия, этапы и оргформы, а также потенциалы внеучебной деятельности в плане развития личности, профессионального воспитания, творческих способностей студентов [3].

Вопросы использования внеучебной деятельности студентов при обучении иностранным языкам в условиях неязыкового вуза также получают, на наш взгляд, недостаточное осмысление в психолого-педагогической науке. За последние годы в контексте этой проблемы выполнен небольшой ряд диссертационных исследований. В них отражены лишь некоторые психолого-методические аспекты совершенствования владения иностранным языком в условиях внеучебной деятельности студентов в образовательном процессе неязыкового вуза. Вопросы формирования познавательной активности и самостоятельности студентов при обучении во внеучебной деятельности рассматриваются в диссертационных работах М. А. Ивановой, Е. В. Коробовой, А. Т. Поповой. В этих работах рассматриваются теоретические предпосылки организации внеучебной деятельности студентов как средство интенсификации обучения.

Т. Я. Решетова рассматривает внеучебную деятельность вуза как средство адаптации первокурсников. Она предлагает рассматривать внеучебную деятельность не как отдельные мероприятия, а как систему мероприятий, направленных на единую цель [12].

По мнению Н. В. Бордовской, организация самостоятельной работы на основе учета личностных, индивидуальных характеристик, в частности познавательных возможностей каждого студента, позволит создать условия для постепенного перехода к организации обучения по индивидуальным траекториям [2].

Представляется целесообразным уточнить понятие, определяющее рассматриваемое явление. В определении данного понятия разные исследователи используют разные термины: «внеаудиторная работа» и «внеаудиторная деятельность», «внеучебная работа» и «внеучебная деятельность», «внеурочная работа» и «внеурочная деятельность», «внеклассная работа». При этом некоторые из них не всегда отражают реальную суть этого понятия.

Школьные методисты часто используют термин «внеклассная работа», рассматривают ее как один из этапов учебно-воспитательного процесса, как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих организационных форм, методов и видов, объединенных общими целями. Использование данного термина в контексте школьного образования подразумевает проведение данного вида работы с учащимися за пределами класса, между тем многие ее виды проводятся именно в классе.

Описывая языковую среду лингвистической гимназии, О. В. Осипова определяет внеучебную работу с учащимися как часть целостной среды, которая тоже специальным образом организована, содержательно наполнена, методически и технологически инструментирована. В своей интерпретации этого вида деятельности исследователь наряду с термином «внеучебная работа» использует термин «внеурочная работа» как тождественный первому [9].

Л. С. Зникина рассматривает внеурочную работу как специфическую по структуре, отличающуюся от учебной работы деятельность, удовлетворяющую интересам и потребностям учащихся и содействующую решению задач [5].

Термин «внеурочная работа» наиболее точно, на наш взгляд, передает содержание данного понятия, поскольку внеурочная работа, независимо от того, проводится ли она в аудитории (в классе) или вне аудитории (вне класса), осуществляется во внеурочное время. Однако принадлежность данного термина в большей степени к школьной дидактике накладывает некоторые ограничения на использование его при описании практики работы в вузе.

В работах, посвященных исследованию образовательного процесса в высшей школе, авторы оперируют терминами «внеаудиторная работа» и «внеаудиторная деятельность». В педагогической литературе термин «внеаудиторная работа» («внеаудиторная деятельность») трактуется неоднозначным образом. О. П. Кузнецова определяет внеаудиторную работу как организацию профессорско-преподавательским составом вуза различных видов деятельности студентов во внеучебное время, обеспечивающую необходимые условия для развития личности студента [7].

Т. А. Бурцева под внеаудиторной работой понимает совместную деятельность студентов, которая протекает вне учебных занятий и обеспечивает целенаправленное развитие личности студента и его профессиональное становление. Автор к внеаудиторным занятиям справедливо относит не только

кружковые, культурно-массовые, спортивные и другие виды занятий, но и то время, которое отводится на самостоятельную работу студентов. Здесь следует отметить, что подавляющее число методистов, занимающихся вопросами самостоятельной работы студентов в рамках учебного плана, к внеаудиторным занятиям относят курсовые и дипломные работы, практику, подготовку студентов к аудиторным занятиям [3].

Некоторые исследователи понимают под внеаудиторной работой любую деятельность студентов, направленную на формирование и развитие профессионально значимых качеств, способствующую их личностному развитию, осуществляемую в рамках учебного заведения, но не связанную с учебными планами. В дальнейшем, справедливо указывая среди особенностей внеаудиторной деятельности на ее тесную связь с учебной программой, методисты входят в противоречие со своим определением внеаудиторной работы. Ошибочным, на наш взгляд, является и тезис об ограничении внеаудиторной деятельности рамками учебного заведения, так как это не соответствует ряду принципов построения учебного процесса, предлагаемых современными методистами, например, принципу социально-ориентированного содержания учебной деятельности, принципу открытости образования.

Оптимальным для нашего исследования представляется определение внеучебной работы, предлагаемое А. Т. Поповой, как организованной и педагогически управляемой деятельности студентов вне учебных занятий, систематически проводимой вузами в дополнение к плановым учебным занятиям для оптимизации образовательного процесса. Также А. Т. Попова рассматривает это явление как совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебных занятий в непосредственной связи с ними, как звено образовательно-воспитательного процесса, осуществляемое студентами после обязательных учебных занятий в соответствии со своими интересами при условии педагогической помощи и поддержки, как совокупность профессионально значимых практико-ориентированных занятий, в которых студент выступает как субъект деятельности в соответствии с собственными интересами и склонностями. В исследованиях А. Т. Поповой и некоторых других методистов внеучебная деятельность студентов – это социально-педагогическая среда развития их личности, пространство для их самореализации, сфера общения и освоения ими культурного наследия общества [10].

2. Диагностика познавательной активности студентов

Базой для исследования послужил Институт естественных наук и технологической безопасности Сахалинского государственного университета. Основой стали группы 1-го и 4-го курсов направления подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника». Всего в исследовании приняло участие 42 студента.

На первом этапе исследования проводилось наблюдение за студентами с целью сформировать представление об их познавательной активности. Наблюдение проводилось как на лекционных занятиях (частота задаваемых вопросов преподавателю, заинтересованность в материале лекции, общая активность, частота отвлечений от предмета занятия и пр.), так и вне аудитории (частота обращения в библиотеку, частота поиска материалов по сети Интернет, заинтересованность в дополнительных разъяснениях от преподавателя и пр.).

Результатом этого наблюдения оказалась следующая картина:

– половина студентов обладает низкой познавательной активностью как на занятиях, так и вне них. Они лишь «отбывают номер» в ожидании окончания занятия. Спектр их интересов практически не пересекается с профессиональным будущим. Что безусловно сказывается на их общем развитии. Они обладают ограниченными коммуникативными способностями (по сравнению со второй половиной), низким уровнем развития профессиональных компетенций;

– около 30 % студентов высказывают явное желание в развитии себя и своих компетенций, как профессиональных, так и общекультурных, и общепрофессиональных. Однако при всем их энтузиазме они практически ничего не добиваются. То есть вся их деятельность практически не приносит им желаемых плодов, часто это обусловлено неумением правильно построить себе путь достижения желаемого, к этому подключается боязнь провала в деле, которое кажется им непосильно тяжелым, хотя это лишь мнимое убеждение;

– и только малая часть студентов обладает высоким уровнем познавательной активности. Они живо интересуются всем, что связано с их профессией, при этом сами часто подходят к преподавателям за дополнительными разъяснениями тем, которые на занятиях освещаются не в полной мере. У них лучше всего развиты коммуникативные навыки, умение искать информацию, структурировать ее и вычленять необходимое. К тому же у них наиболее развиты общекультурные и общепрофессиональные компетенции.

Как уже было сказано выше, мы исследовали не познавательную активность студентов как систему факторов, необходимых для достижения результата. Для этого нам было необходимо определить основные элементы этой системы, чтобы проанализировать их развитость у каждого студента. И только после выявления уровня развития этих факторов можно найти методики их развития, тем самым повысив уровень познавательной активности, которая характеризуется в том числе и достижением поставленной цели.

Первое, что было изучено, – это вопрос мотивации. Нами были выбраны несколько методик, такие, как изучение мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной, изучение мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина), шкала оценки потребности в достижении.

Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина) [11, 13]

Инструкция: «Оцените приведенные в списке мотивы учебной деятельности по значимости их для вас по семибалльной шкале. При этом считается, что один балл соответствует минимальной значимости мотива, а семь баллов – максимальной. Оценивайте все приведенные в списке мотивы, не пропуская ни одного из них».

Список мотивов:

- 1) стать высококвалифицированным специалистом;
- 2) получить диплом;
- 3) успешно продолжить обучение на последующих курсах;
- 4) успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»;
- 5) постоянно получать стипендию;
- 6) приобрести глубокие и прочные знания;
- 7) быть постоянно готовым к очередным занятиям;
- 8) не запускать предметы учебного цикла;
- 9) не отставать от сокурсников;
- 10) обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- 11) выполнять педагогические требования;
- 12) достичь уважения преподавателей;
- 13) быть примером сокурсникам;
- 14) добиться одобрения родителей и окружающих;
- 15) избежать осуждения и наказания за плохую учебу;
- 16) получить интеллектуальное удовлетворение.

Обработка результатов: подсчитывается среднее арифметическое значение мотива по всей обследуемой выборке и определяется среднее квадратическое (стандартное отклонение).

Результаты заносятся в форму. Дополнительным достоинством данного варианта методики является то, что он дает возможность использовать полученные результаты при различных количественных процедурах анализа данных.

Объем выборочной совокупности составил 42 человека.

Таблица 1

Результаты тестирования по методу А. А. Реана [11]

Номер мотива по списку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Среднее значение оценки мотива	5,8	6,2	5,4	5	4,2	5,5	4,9	5,2	3,9	5,9	4,4	4,4	3,1	4,4	3,2	4,9
Стандартное отклонение	0,98	0,7	1,04	1,2	1,4	0,59	1,04	0,88	1,2	0,7	0,97	1,4	1,1	1,2	1,1	1,3

В целом почти все опрошенные студенты мотивированы на получение знаний, однако стимулы конкуренции и одобрения преподавателей почти не вызывают у них интереса. Первое также связано с нежеланием быть примером для всех, что говорит об отсутствии лидерских наклонностей. А второе связано с потерей контакта между преподавателями и студентами. Из-за чего мнение преподавателя теряет свой авторитет.

Шкала оценки потребности в достижении

Мотивация достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы то ни стало – является одним из главных свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь.

Многочисленные исследования показали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. И это неслучайно, ибо доказано, что люди, обладающие высоким уровнем этой самой мотивации, ищут ситуации достижения, уверены в успешном исходе, ищут информацию для суждения о своих успехах, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями.

Измерить уровень мотивации достижения можно с помощью разработанной шкалы – небольшого теста-опросника. Шкала состоит из 22 суждений, по поводу которых возможны два варианта ответов – «да» или «нет». Ответы, совпадающие с ключевыми (по коду), суммируются (по баллу за каждый ответ).

Суждения:

1. Думаю, что успех в жизни зависит скорее от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.

10. Мои близкие считают меня ленивым.
 11. Думаю, что в моих неудачах повинны скорее обстоятельства, чем я сам.
 12. Терпения во мне больше, чем способностей.
 13. Мои родители слишком строго контролировали меня.
 14. Лень, а не сомнение в успехе вынуждает меня часто отказываться от своих намерений.
 15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
 16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
 17. Я усердный человек.
 18. Когда все идет гладко, моя энергия усиливается.
 19. Если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
 20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
 21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
 22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.
- Обработка результатов и интерпретация.*

Таблица 2

Шкала для обработки результатов

	Уровень мотивации достижения									
	низкий			средний				высокий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сумма баллов	2-9	10	11	12	13	14	15	16	17	>17

Ответы «да» на вопросы 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22; ответы «нет» на вопросы 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Большая часть респондентов показала средний уровень мотивации достижения (71 %), около 19 % показали высокий уровень и только 10 % проявили низкий уровень.

Методика изучения мотивации обучения в вузе, разработанная Т. И. Ильиной и представленная в работе О. В. Осиповой [9]

Инструкция: «Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие знаком «-» со следующими утверждениями» или дайте ответ на вопрос.

1. Лучшая атмосфера занятий – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.

4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.

5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.

6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.

7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.

8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.

9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.

10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.

11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.

12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.

13. От каких из присущих вам качеств вы бы хотели избавиться? Напишите ответ рядом.

14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки).

15. Самое замечательное время в жизни – студенческие годы.

16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.

17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.

18. При возможности я поступил бы в другой вуз.

19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.

20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.

21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.

22. Я твердо уверен, что моя профессия дает мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.

23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.

24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.

25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.

26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.

27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.

28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.

29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.

30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напиши ответ рядом.

31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией.

32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.

33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.

34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддерживать общее решение группы.

35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.

36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.

37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.

38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.

39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.

40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.

41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.

43. Мой выбор данного вуза окончателен.

44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них.

45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.

46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.

47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.

48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.

49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.

50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора.

Обработка и интерпретация результатов. Ключ к опроснику:

• Шкала «Приобретение знаний» – за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла; за несогласие («-») с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п. 42 – 1,8 балла.

Максимум – 12,6 балла.

• Шкала «Овладение профессией» – за согласие по п. 9 – 1 балл; по п. 31 – 2 балла; по п. 33 – 2 балла; по п. 43 – 3 балла; по п. 48 – 1 балл и по п. 49 – 1 балл.

Максимум – 10 баллов.

• Шкала «Получение диплома» – за несогласие по п. 11 – 3,5 балла; за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла и по п. 44 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Пункты 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Как показала методика Т. И. Ильиной, большинство студентов имеют высокие показатели по шкале «Получение диплома», это говорит, что часть из них выбрали профессию исходя не из собственного стремления ее освоить, а из других соображений. Однако показатели по шкале «Приобретение знаний» тоже достаточно высоки, что является свидетельством того, что студенты высоко ценят знания как таковые и в целом одобряют их приобретение.

Далее мы оценили важнейшее качество для студентов технических направлений – логическое мышление. Развитость этого качества важна и для познавательной активности высокого уровня, который еще часто называют творческим, ведь только способный логически сопоставлять имеющиеся сведения человек может найти новое применение уже имеющейся у него информации. Только при помощи логики происходит анализ и синтез систем. Без умения логически мыслить само познание невозможно. Отсюда важность развитого логического мышления обязательна для познавательной активности.

Тест на логическое мышление (автор М. Войнаровский в переработке Н. В. Бордовской [2])

«Условие» – это условие задачи, некоторые обстоятельства, которые считаются ранее каким-то образом доказанными и всегда истинными.

«Следствие» – это логическое следствие из условия. Из трех следствий одно и только одно правильно. Ваша задача – проверить свою способность отделять правильные логические следствия от неправильных.

Тест не требует специальных математических знаний. Все слова в тесте надо толковать так, как это делается в обычном повседневном русском языке, но не так, как в математике или иной специальной области. Все слова в тесте надо толковать буквально, никаких метафор или намеков в тесте не предусмотрено.

В тесте вы можете обнаружить незнакомые слова, такие, как «куздра». Эти слова предназначены для того, чтобы оценить вашу способность к логическому мышлению, отделив ее от других ваших знаний об окружающем мире. Считайте, что эти слова могут означать все, что угодно, но так, чтобы

фраза в условии была правдивой по смыслу. Например, если написано, что «куздра бежит», это означает, что куздра действительно умеет бегать и, по видимому, имеет ноги или лапки, это может быть, к примеру, человек, животное или шагающий механизм. Иногда в тесте встречаются по смыслу слова и выражения, например, «умеют» и «не умеют», «большой» и «маленький» и т. п. Во всех таких случаях предполагается, что промежуточные варианты («умеет, но плохо», «средний») не рассматриваются.

1. Шмурдик боится как мышей, так и тараканов:

a) шмурдик не боится тараканов;

b) шмурдик боится мышей;

c) шмурдик боится мышей больше, чем тараканов, но и тараканов боится тоже.

2. Известно, что гримзик обязательно или полосат, или рогат, или то и другое вместе:

a) гримзик не может быть безрогим;

b) гримзик не может быть однотонным и безрогим одновременно;

c) гримзик не может быть полосатым и безрогим одновременно.

3. Если запырку отравить, то она сразу начнет пускать пузыри;

a) если запырка пускает пузыри, то она была отравлена;

b) если запырку не отравить, то она не будет пускать пузыри;

c) если запырка не пускает пузыри, то она не отравлена.

4. Все охлотушки умеют играть в шашки:

a) не бывает охлотушек, которые не умеют играть в шашки;

b) все, кто умеет играть в шашки, являются охлотушками;

c) не бывает охлотушек, которые умеют играть в шашки.

5. Дубараторы бывают либо хорошими, либо плохими. Неправда, что этот дубаратор не плохой:

a) этот дубаратор хороший;

b) этот дубаратор средненький;

c) этот дубаратор плохой.

6. В природе обнаружено более десятка тиалей. Все обнаруженные тиали сплошь красного цвета:

a) по крайней мере, некоторые из тиалей красного цвета;

b) по крайней мере, некоторые из тиалей зеленые;

c) некоторые тиали (из тех, что уже обнаружены) могут оказаться не красными.

7. Существуют шакалы с большой мухропендией:

a) не всякий шакал может похвастаться здоровой мухропендией;

b) не всякий шакал может похвастаться большой мухропендией;

c) существуют шакалы со здоровой мухропендией.

8. Неправда, что наша тумельница большая и круглая:

- a) наша тумельница маленькая и некруглая;
b) наша тумельница маленькая или некруглая, или то и другое вместе;
c) наша тумельница маленькая или некруглая, но не то и другое вместе.
9. Джон всегда либо урдит, либо мурлит:
a) Джон иногда урдит;
b) Джон иногда урдит, а иногда мурлит;
c) Джон никогда не занимается одновременно и урдением, и мурлением.
10. Журналисты наврали, что бздыш болотный безграмотен и нахален:
a) на самом деле бздыш болотный образован и тактичен;
b) на самом деле бздыш болотный безграмотен, но не нахален;
c) те журналисты солгали.
11. Если потряхнуть бурдылькой, то начнется стрельба. Бурдылькой потряхнули:
a) стрельба уже началась;
b) стрельба начнется когда-нибудь;
c) стрельба начнется когда-нибудь или уже началась.
12. Если потряхнуть перпелькой, то немедленно начнется стрельба. За последний час стрельбы не было:
a) в течение последнего часа перпелькой не трясли;
b) в течение последнего часа перпелькой трясли;
c) а нечего было трясти чем попало.
13. Огромный бутряк напугал деревенского старосту:
a) старосте приснился ночной кошмар;
b) староста попробовал некачественной выпивки;
c) староста был напуган.
14. Если почесать угубку за ухом, он начнет довольно шипеть. Если угубок довольно зашипит, то молоко поблизости скиснет:
a) если не чесать угубка за ухом, то молоко поблизости не скиснет;
b) если почесать угубка за ухом, молоко поблизости скиснет;
c) молоко вдалеке никогда не скисает от чесания угубков.
15. Всех, кто громко обуривает, обязательно съедают. Все ухмырки постоянно громко обуривают:
a) все, кто громко обуривает, – ухмырки;
b) всех ухмырков обязательно съедают;
c) некоторых ухмырков не съедают.
16. В реках близ Тимуграда обитает и вобла, и щука:
a) в реках близ Тимуграда не бывает воблы;
b) в реках близ Тимуграда обитает щука;
c) в реках близ Тимуграда обитает только вобла и щука.
17. Все пуфелки радуют умом или красотой, а иногда даже и тем, и другим:

- a) пуфелка не может быть глупой;
b) не бывает глупых некрасивых пуфелок;
c) не бывает умных красивых пуфелок.
18. Когда вы спите, вы всегда мухряете:
a) если вы мухряете, значит, вы спите;
b) если вы не спите, вы не мухряете.
c) если вы не мухряете, значит, вы не спите.
19. Все болельщики любят ыгу:
a) не бывает болельщиков, которые не любят ыгу;
b) все, кто любит ыгу, болеет за кого-нибудь;
c) не бывает болельщиков, которые любят ыгу.
20. Есть только два вида здунцов: красные и синие. Что касается этого конкретного здунца, то он оказался вовсе не синим:
a) этот здунец синий;
b) этот здунец сине-красный;
c) этот здунец красный.
21. Найдено множество останков быдлозавров. Но все они очень плохо сохранились:
a) некоторые останки быдлозавров очень плохо сохранились;
b) по крайней мере, некоторые останки быдлозавров в отличном состоянии;
c) некоторые найденные останки быдлозавров сохранились хорошо.
22. Некоторые лапухондрии не стабильны:
a) не всякая лапухондрия не стабильна;
b) существуют стабильные лапухондрии;
c) не всякая лапухондрия стабильна.
23. Говорили, что дукни и острые, и твердые. Оказывается, это вовсе не так:
a) на самом деле дукни тупые и мягкие;
b) на самом деле дукни тупые или мягкие, или то и другое сразу;
c) на самом деле дукни тупые или мягкие, но не то и другое сразу.
24. Кафля всегда либо бегаёт, либо дышит:
a) Кафля дышит на бегу;
b) Кафля не дышит стоя;
c) Кафля не дышит на бегу.
25. Информация о том, что завтрашнее совещание будет посвящено альным утятам, оказалась ложной:
a) информация оказалась ложной;
b) совещание будет посвящено не утятам;
c) совещание будет посвящено утятам, но вовсе не альным.

26. Если облить уузку водой, она испортится сразу же. Эта уузка не испорчена. Сейчас я оболью ее водой:

- а) не надо обижать уузку;
- б) уузка испортится;
- в) уузка не испортится.

27) Если облить уузку водой, она испортится сразу же. Эта уузка не была испорчена:

- а) уузку не обливали;
- б) уузку обливали;
- в) да отстаньте вы от уузки.

28. Вася бросил проходить этот тест, ответив только на 28 вопросов:

- а) Вася устал, проходя тест;
- б) Вася заколебался, проходя тест;
- в) Вася не закончил тест.

29. Если покормить бушку, она успокоится. Спокойную бушку можно доить:

- а) если бушку не кормить, ее нельзя будет доить;
- б) бушку можно доить, но не кормить, она сама чего-нибудь найдет и съест;
- в) после кормления бушку можно доить.

30. Если обрадовать бушку, она даст молока. Бушка обрадуется, если дернуть ее за хвост:

- а) если дернуть бушку за хвост, она даст молока;
- б) никто не обрадуется, если дернуть его за хвост;
- в) если не дернуть бушку за хвост, она не даст молока.

Обработка результатов и интерпретация:

за каждое совпадение – 1 балл.

1b, 2b, 3c, 4a, 5c, 6a, 7a, 8b, 9c, 10c, 11c, 12a, 13c, 14b, 15b, 16b, 17b, 18c, 19a, 20c, 21a, 22c, 23b, 24c, 25a, 26b, 27a, 28c, 29c, 30a.

Если у вас набрано **26–30 очков**: у вас отлично развито логическое мышление. Если вы и делаете ошибки в рассуждениях, то в основном по случайности или от усталости, но не из-за неумения. Тем не менее помните, что все хорошее всегда можно улучшить.

20–25 очков: у вас хорошо развито логическое мышление. Однако вы можете делать ошибки в нестандартных или запутанных случаях. Получив какой-нибудь вывод в результате рассуждения, не торопитесь принимать его за истину. Возьмите за правило перепроверять свои выводы, искать в них ошибки и просто слабые места. Не удивляйтесь, не возмущайтесь, если вас поправляют: возможно, за дело.

14–19 очков: вариант 1: у вас не хватило терпения пройти весь тест, вы сделали его только отчасти, а оставшиеся пункты выбрали наугад.

Вариант 2: ваше логическое мышление неразвито. Если вы попытаетесь публично рассуждать, то, вполне возможно, вас будут высмеивать. Вам придется обратиться к другим сильным сторонам вашей личности, если вы хотите кого-то в чем-то убедить или что-то узнать. Однако, может быть, вы не совсем безнадежны, если попробуете поучиться.

6–13 очков: вариант 1: вы проходили тест, тыкая в пункты наугад. Вариант 2: у вас логическое мышление отсутствует вообще. Тот результат, который получили вы, можно получить простым тыканьем наугад. Не стоит пытаться «рассуждать логически», особенно прилюдно.

3–5 очков: вы не захотели проходить тест.

1–2 очка: у вас отлично развито логическое мышление. Если вы и делаете ошибки в рассуждениях, то в основном по случайности или от усталости, но не из-за неумения. Тем не менее помните, что все хорошее всегда можно улучшить. В данном случае вы решили отвечать на вопросы намеренно неправильно.

Все студенты справились с этим заданием. Однако у части из них оно вызвало затруднения. Был проведен рефлекторный анализ проделанной работы и установлено, что проблемы возникали у некоторых студентов из-за нехватки терпения и концентрации вчитываться в условия, некоторых подвела их внимательность.

В целом, стоит говорить, что у студентов развито логическое мышление, однако этот уровень следует оценивать как «средний» или «хороший» (для показавших лучший результат).

Также студентам было предложено решить логическую задачу, называемую «Самая сложная логическая головоломка», при ее решении важнейшим фактором служило еще и время решения задачи, то есть скорость логического мышления. Эта задача была сформулирована американским философом и логиком Джорджем Булосом в итальянской газете «la Repubblica» в 1992 году (представлена в работе Е. А. Богославской) [1].

Есть три бога: А, В и С, которые являются богами истины, лжи и случая в произвольном порядке. Бог истины всегда говорит правду, бог лжи – всегда обманывает, бог случая может говорить и правду, и ложь в произвольном порядке. Требуется определить богов, задав три вопроса, на которые можно ответить «да» или «нет». Каждый вопрос задается только одному богу, но можно задавать одному богу более одного вопроса. Боги понимают язык, но отвечают на своем языке, в котором есть два слова «да» и «ja», причем неизвестно, какое слово обозначает «да», а какое «нет».

Д. – Булос также разъясняет некоторые моменты задачи:

Можно задавать одному богу более чем один вопрос (поэтому другим

богам может быть не задано ни одного вопроса вообще).

Каков будет следующий вопрос и кому он будет задан, может зависеть от ответа на предыдущий вопрос.

Бог случая отвечает случайным образом, зависящим от подбрасываний монетки, спрятанной в его голове: если, выпадет аверс, то отвечает правдиво, если реверс – то врет.

Бог случая отвечает «да» или «я» на любой вопрос, на который можно ответить «да» либо «нет».

Нельзя задавать вопросы-«парадоксы», на которые можно ответить и «да» и «я» или никак нельзя ответить. К примеру: «Ты сейчас ответишь „да“?»

Большинство не смогли справиться с этой задачей, однако все проявляли явный интерес к ее решению. Это обусловлено формой подачи этой задачи.

В качестве нее выступило анимированное видео, где в игровой форме формулируются основные рамки задачи, также в этом видео присутствует распространенное объяснение решения. Стоит отдельно отметить, что 10 студентов из 42 поинтересовались ресурсом, откуда было взято это видео, а далее они признались, что подписались на этот ресурс. И самостоятельно просмотрели видео с другими логическими задачами.

Нами было уделено также особое внимание умению планировать свою деятельность. То есть умение верно определить цель своей деятельности, поставить задачи, определить пути решения и инструменты, необходимые для достижения результата, и умение планировать время. Но при проверке этих навыков был проведен эксперимент как часть проверки гипотезы об эффективности метода организации внеучебной деятельности как «мастер-класс», подробнее о котором будет сказано в следующем пункте.

3. Экспериментальная проверка методов организации внеучебной деятельности

В рамках изучения методов организации внеучебной деятельности мы провели несколько экспериментов, целью которых было выявить наиболее эффективные методы организации внеучебной деятельности.

Мы убеждены, что для повышения уровня познавательной активности необходимо привить студентам навыки самоорганизации. Для подтверждения этого мы разделили студентов на две группы, контрольную и подопытную. Каждому студенту в группах было выдано задание, которое он должен был решить в течение недели. Стоит отметить, что задание было достаточно объемным и подразумевало последующее выступление студента в аудитории перед остальными в рамках дискуссии в форме симпозиума.

Формы дискуссии

В мировом педагогическом опыте получили распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

– «круглый стол» – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), во время ее происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью класса);

– «заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть учеников с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерастать в долгую речь;

– «форум» – обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (классом);

– «симпозиум» – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (класса);

– «дебаты» – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «британские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны;

– «судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

При этом обе группы участников этой дискуссии были разделены на подгруппы по три человека.

Задание для групп:

- 1) подготовить план организации своей деятельности к подготовке доклада к симпозиуму (первичный этап);
- 2) подготовить на симпозиум доклад на выданную тему;
- 3) подготовить презентацию доклада;
- 4) подготовить вопросы к докладам других подгрупп.

Важным отличием контрольной группы, состоящей из трех подгрупп, от подопытной группы, так же состоящей из трех подгрупп, было про-

ведение для вторых ряда мастер-классов. Тематика мастер-классов: тайм-менеджмент, командная работа, проектное мышление.

Мастер-класс (англ. *“Master class”*) – оригинальный метод обучения и конкретное занятие по совершенствованию практического мастерства, проводимое специалистом в определенной области творческой деятельности (музыки, изобразительного искусства, литературы, режиссуры, актерского мастерства, дизайна, а также науки, педагогики и ремесла) для лиц, достигших достаточного уровня профессионализма в этой сфере деятельности.

Классический мастер-класс включает:

- демонстрацию специалистом своего мастерства или своего понимания проблемы в практической форме;
- вовлечение ученика в активную деятельность по освоению мастерства под контролем специалиста;
- публичность, наличие широкой аудитории, воспринимающей процесс общения мастера и его учеников, которая может вмешиваться в этот процесс, задавая вопросы и требуя пояснений.

Управление временем, организация времени, тайм-менеджмент (англ. *“time management”*) – технология организации времени и повышения эффективности его использования.

Управление временем – это действие или процесс тренировки сознательного контроля над количеством времени, потраченного на конкретные виды деятельности, при котором специально увеличиваются эффективность и продуктивность. Управление временем может помочь получить ряд навыков, инструментов и методов, используемых при выполнении конкретных задач, проектов и целей. Этот набор включает в себя широкий спектр деятельности, а именно: планирование, распределение, постановку целей, делегирование, анализ временных затрат, мониторинг, организацию, составление списков и расстановку приоритетов. Изначально управление приписывалось только бизнесу или трудовой деятельности, но со временем термин расширился, включив личную деятельность с таким же основанием. Система управления временем составляет сочетание процессов, инструментов, техник и методов. Обычно управление временем является необходимостью в развитии любого проекта, поскольку определяет время завершения проекта и масштаб.

В управлении временем можно выделить следующие процессы:

- анализ;
- моделирование стратегий с учетом проведенного анализа;
- целеполагание – постановка цели или определение ключевого направления развития. Определение и формулирование цели (целей);
- планирование и расстановка приоритетов. Разработка плана до-

стижения поставленных целей и выделение приоритетных (первостепенных) задач для выполнения;

- реализация – конкретные шаги и действия в соответствии с намеченным планом и порядком достижения цели;
- контроль достижения цели, выполнения планов, подведение итогов по результатам.

Также в случае, если лицо или группа лиц, которые практикуют управление временем, планируют и далее осуществлять проекты, то целесообразно вести хронометраж и фиксировать результаты анализа хронометража в виде «карточек проекта» (запись по параметрам различного характера показателей расходов времени на отдельные задачи) для их дальнейшего применения в процессе любых проектов или программ.

Планирование означает подготовку к реализации целей и упорядочение рабочего времени. Из практики известно, что при затрате десяти минут на планирование рабочего времени можно ежедневно сэкономить до двух часов.

Для рационального использования своего времени менеджеру необходимо, прежде всего, четко уяснить свои основные функции, цели, задачи и бюджет времени. При планировании следует учитывать такие основные правила.

1. При составлении плана на день оставить 40 % времени свободным, то есть 60 % времени отвести на плановые работы, 20 – на непредвиденные, 20 % – на спонтанно возникающие.

2. Необходимо постоянно фиксировать затраченное время. При этом следует указывать, как и на какие нужды оно было затрачено. В результате менеджер, имея полное представление о затратах своего времени, может составлять план на будущее.

3. Для составления хорошего плана с четким указанием использованного времени необходимо распределить свои задачи на долго-, средне- и краткосрочные.

4. Основные принципы составления плана: регулярность, системность, последовательность.

5. Для обеспечения реальности планирования следует планировать такой объем задач, с которым менеджер может реально справиться.

Основой плана использования времени специалиста может служить его перспективный план. С учетом этого многолетнего плана составляют годовой план, который охватывает квартальные планы. Квартальные планы могут быть скоординированы с годовым планом и подразделены на месячные планы. Исходя из этого, недельно-суточный план будет наиболее точным планом использования рабочего времени специалиста. План на рабочий день представляет собой важнейшую ступеньку в планирова-

нии рабочего времени, он постоянно контролируется и корректируется с учетом обстановки.

Командообразование, или **тимбилдинг** (англ. *“team building”* – построение команды), – термин, обычно используемый в контексте бизнеса и применяемый к широкому диапазону действий для создания и повышения эффективности работы команды. Идея командных методов работы заимствована из мира спорта и стала активно внедряться в практику менеджмента в 60–70-е годы XX века. В настоящее время тимбилдинг представляет собой одну из перспективных моделей корпоративного менеджмента, обеспечивающих полноценное развитие компании, и является одним из наиболее эффективных инструментов управления персоналом. Командное строительство направлено на создание групп равноправных специалистов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности и на равной основе осуществляющих разделение труда в команде.

Составляющие процесса командообразования:

1. Формирование и развитие **навыков командной работы** (team skills), которые являются основой системы внедрения командного менеджмента. Сюда можно отнести следующие навыки:

- гармонизация общей цели с целями персональными;
- принятие ответственности за результат команды;
- ситуационное лидерство (лидерство под задачу) и гибкое изменение стиля в соответствии с особенностями задачи;
- конструктивное взаимодействие и самоуправление;
- принятие единого командного решения и согласование его с членами команды.

2. Формирование **командного духа** (в англоязычной литературе – *“team spirit”*), то есть совокупность психологических феноменов, характеризующих неформальные отношения сотрудников к коллегам и организации. Развитие командного духа, по сути, представляет собой комплекс мер, направленных на:

- усиление чувства сплоченности, формирование устойчивого чувства «мы»;
- развитие доверия между сотрудниками, понимание и принятие индивидуальных особенностей друг друга;
- создание мотивации на совместную деятельность;
- создание опыта высокоэффективных совместных действий;
- повышение неформального авторитета руководителей;
- развитие лояльности участников программы по отношению к организации.

3. **Формирование команды** (*“teambuilding”* – создание команды) –

механические действия по подбору, оптимизации структуры команды и функционально-ролевому распределению:

- эффективное использование сильных сторон состава команды;
- распределение ролей в команде для оптимального достижения результатов;
- формирование новой структуры при слиянии, поглощении, реструктуризации предприятия;
- создание рабочей обстановки при формировании проектных команд;
- налаживание горизонтальных связей внутри коллектива, региональных подразделений.

После этого оценивалось и сравнивалось, как все подгруппы выполнили задание. И результат подтвердил нашу гипотезу. Те подгруппы, которые прошли мастер-классы, представили более полные доклады, их презентации были репрезентативнее. Это обусловило более гармоничное распределение обязанностей внутри подгрупп и более эффективное распределение времени на подготовку.

При этом стоит отметить, что сама дискуссия тоже является методом повышения познавательной активности, так как она стимулирует поисково-исследовательскую деятельность за счет игровой формы представления темы. Помимо этого дискуссия развивает общекультурные компетенции, такие, как коммуникабельность, публичные выступления, и пр.

Таким образом, мы апробировали и доказали, что внеучебная деятельность способна повышать познавательную активность студентов. Поэтому мы рекомендуем включить в план внеучебной деятельности систему мероприятий, которые будут направлены на повышение познавательной активности. Основными методами, которые мы рекомендуем, являются активные формы обучения, мастер-классы, ролевые игры, кейс-игры и пр.

Проблема развития познавательной активности и на сегодняшний день актуальна. Современному специалисту технической сферы необходимо иметь не только хорошо сформированные познавательные процессы, такие, как внимание, память, мышление, но и иметь способность при необходимости добывать недостающую информацию. Долгое время в центре внимания находилась не личность, а результат, который можно было достичь в результате ее обученности.

Существующее противоречие между новыми тенденциями развития системы образования и социально-экономическими условиями развития общества и несоответствием традиционных методов и форм обучения обусловило необходимость исследования по данной проблеме. При этом в новом понимании процесса обучения эффективным и важным инструментом формирования студента является внеучебная среда.

Библиографический список

1. Богославская, Е. А. Диагностика и развитие любознательности у учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Богославская. – М., 2010. – 22 с.
2. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учеб. пособие / Н. В. Бордовская. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2007. – 407 с.
3. Бурцева, Т. А. Формирование социально значимых качеств личности студента во внеаудиторной деятельности вуза : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Бурцева. – Кострома, 2015. – 139 с.
4. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций : из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
5. Зникина, Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : дис. ... д-ра пед. наук / Л. С. Зникина. – Кемерово, 2005. – 406 с.
6. Коротаева, Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия : монография / Е. В. Коротаева. – Профит Стайл, 2007. – 224 с.
7. Кузнецова, О. П. Внеучебная работа в Омском государственном техническом университете: вопросы теории и практики / О. П. Кузнецова. – Омск : изд-во ОмГТУ, 2002. – 102 с.
8. Лейтес, Н. С. О динамической стороне психической активности / Н. С. Лейтес // Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М. : изд-во «Институт практ. психологии». – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – С. 350–378.
9. Осипова, О. В. Дидактические условия стимулирования профессионально направленной познавательной активности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Осипова. – Горно-Алтайск, 2014. – 188 с.
10. Попова, А. Т. Развитие познавательной самостоятельности учащегося средствами компьютерного обучения: На примере английского языка во внеаудиторное время : дис. ... канд. пед. наук / А. Т. Попова. – Якутск, 2002. – 216 с.
11. Реан, А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
12. Решетова, Т. Я. Стилиевые характеристики психической активности субъекта : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. Я. Решетова [Науч.-образ. центр РАО]. – Сочи, 2003. – 43 с.
13. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студента / В. А. Якунин. – М. – СПб. : ЛГУ, 1993. – 234 с.