

УДК 316.354:351/354

А.И. Никифоров*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МОДЕЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЛУЖСКИМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ШКОЛАМИ

В рамках данной научной статьи приводятся результаты исследования, проведенного в ряде общеобразовательных школ города Калуги, реализующих практику совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих каких-либо ограничений в обычных классах, не являющихся специальными (коррекционными) классами. Согласно результатам этого исследования, качество инклюзивного образования во многом зависит от моделей управления общеобразовательными школами.

Ключевые слова: организация, координационные механизмы, менеджмент, инклюзивное образование.

Пожалуй, одной из самых острых и болезненных проблем в современном мире является проблема инвалидности среди детей, и Россия в этом смысле не исключение. В России этот показатель, к сожалению, имеет достаточно устойчивую тенденцию к увеличению. Так, например, согласно данным Росстата, численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет на период 2011 года составляла 560 тысяч человек, в 2012 году этот показатель достигал уже отметки в 568 тысяч человек, а в 2013 году он приблизился к цифре в 580 тысяч человек [1]. При этом детей школьного возраста, по разным оценкам, около 470 тысяч человек. В свою очередь, если посмотреть на статистику по отдельным субъектам Российской Федерации, например по Калуге и Калужской области, то эта статистика свидетельствует о том, что на ее территории проживает около 3 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так устроена окружающая реальность, что более или менее удачно организоваться в ней субъект способен только при условии получения соответствующего образования, что для детей с особыми образовательными потребностями является перво-степенной задачей, так как здесь образование выступает по сути единственной «социальной дверью» в общество полноценных социальных личностей. В этой связи в последнее время очень популярной стала идея инклюзивного образования в рамках российских общеобразовательных школ, которое предполагает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, во-первых, дети, принадлежащие к категории ослабленных социальных групп, имеют возможность получить соответствующий багаж знаний, умений и навыков, а во-вторых, подобные процессы дают им возможность общаться с их здоровыми сверстниками. Все это в конечном счете позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья успешно адаптироваться в современном обществе, как в школе, так и за ее пределами.

* © Никифоров А.И., 2015

Никифоров Артем Игоревич (artemnikiforov@mail.ru), кафедра философии и социологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 248023, Российская Федерация, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26.

Однако, несмотря на всю привлекательность подобного подхода, инклюзивное образование как почти любой массовый продукт серьезно страдает по части качества. В этой связи, несмотря на то что реализация инклюзивного образования продиктована сегодня государством и ряд программ направлен на это, мы зачастую есть существенный разрыв между теорией и практикой подобного подхода. Калужские общеобразовательные школы испытывает серьезные затруднения по части реализации подобных процессов. И основная проблема здесь не только и не столько в материально-техническом обеспечении организации, на что чаще всего указывают эксперты в этой области. По мнению некоторых специалистов, исследования показывают, что есть некоторый минимальный порог этого обеспечения, если он не достигнут, то в этом случае качество обучения серьезно пострадает. Кабинеты физики, химии с минимальным набором пособий просто должны быть - без этого говорить о качестве бессмысленно, поэтому до определенного уровня действительно чем лучше условия, тем выше результаты, но потом эта связь исчезает [2, с. 52]. В этом смысле, безусловно, материально-техническое обеспечение организации - это значимый, но, как представляется, не единственный и, пожалуй, не ключевой ресурс, от которого непосредственно зависит качество инклюзивного образования. По нашему мнению, ключевыми ресурсами организации, от которых напрямую зависит успех или не успех реализации этого проекта, являются антропогенные (человеческие) ресурсы – единственный тип ресурсов, которые находятся в полном распоряжении руководителя [3, с. 21].

Всякий раз, когда школьная организация сталкивается с новыми вызовами окружающей реальности, а инклюзивное образование, без сомнения, реальность изменяющегося мира, на которую в данном случае школа должна адекватно реагировать, поднимаются фундаментальные вопросы, прежде всего относительно организации и управления этими ресурсами в школе. Однако здесь надо помнить, что нет наилучшего способа управления, есть способы, адекватные и неадекватные обстоятельствам [4, с. 5]. Одна из главных причин, препятствующих переходу школ в новую стадию функционирования и реализации иных программных векторов, заключается в моделях управления калужскими общеобразовательными школами, которые по большей части не совсем соответствуют тем реалиям, в которых функционирует современная общеобразовательная школа.

В этом контексте стоит упомянуть работы западного эксперта, профессора менеджмента МакГилльского университета в Монреале Генри Минцберга и на их основе написанный и изданный в России труд Л. Де Калуве, Э. Маркса и М. Петри «Развитие школы: модели и изменения». Модели Л. де Калуве, Э. Маркса и М. Петри были созданы в 70-х – 80-х годах. Эта теория была рассмотрена на семинаре, проходившем в Зантфурте (Нидерланды) в октябре 1983 года в рамках ISIP (Международного Проекта Улучшения Школы), она была признана заслуживающей внимания, а также было получено разрешение на перевод и адаптацию моделей для использования их другими странами, участвующими в проекте улучшения школы [5, с. 8]. Авторы предлагаемых моделей соединили уже существующую теорию (теорию организационного развития и управления) с исследованиями в области развития школы. Основная идея этого подхода заключается в том, что школа – это две взаимосвязанные системы: организационная и образовательная, они имеют разную природу, разные компоненты, но направлены на достижение одной основной цели – обеспечить ученикам возможность получить образование. Соответственно выделяются образовательные модели, организационные модели, а также комбинации образовательных и организационных моделей.

Надо упомянуть о результатах диагностики, проведенной в трех школах инклюзивного образования в городе Калуге. Целью диагностики являлось определение реально

сложившихся элементов той или иной организационно-образовательной модели общеобразовательной школы инклюзивного образования. В качестве основного инструментария проведения диагностики здесь послужила диаграмма организационно-образовательной модели школы. Эта диаграмма разработана вышеупомянутыми голландскими учеными Л. Де Калуве, Э. Марксом и М. Петри, творчески доработана сотрудниками Калужского института социологии (В.В. Уланов) и адаптирована под российские условия сотрудниками кафедры управления АПК и ППРО (Москва) под руководством академика К.М. Ушакова. Согласно полученным результатам, модели управления двух школьных организаций инклюзивного образования в терминах Л. Де Калуве, Э. Маркса и М. Петри представляют собой сегментные структуры с присутствием также некоторых элементов линейных и коллегиальных систем. Отсюда возникает вполне закономерный вопрос, почему данные модели управления общеобразовательными школами не адекватны инклюзивному образованию?

Если учесть, что общеобразовательная школа, как и любая другая организация, предполагает разделение труда ее работников, координацию их действий, а также управление этими процессами, то в модели как совокупности взаимосвязанных компонентов можно выделить три основные группы компонентов: организационные единицы, координационный механизм, менеджмент.

Организационные единицы. Здесь среди прочего речь идет о том, какова роль внутришкольных методических объединений, на кого распространяются их решения, насколько они обязательны в этой школе? Какова в школе позиция учителей — насколько они автономны в своей преподавательской деятельности на уроке?

Кто является ключевым инициатором нововведений в школе — отдельные учителя или администраторы, средний менеджмент или методические объединения?

Координационный механизм. Здесь речь идет прежде всего о том, какие средства используются для согласования деятельности учителей, руководителей и всех других специалистов в школе. Какими правилами в основном руководствуются в школе — «спущенными сверху» или внешние правила преобразуются менеджментом в целях обеспечения деятельности школы?

Каков в этой связи статус консультационных структур, их решения значимы для руководства школы? Каковы принципы принятия в них решений (хаотичность и несогласованность, то есть никто друг друга не слушает, начинается «базар», и решение вопроса откладывается на неопределенное время, или это соблюдение иерархии «как шеф сказал, так и будет» или это консенсус, где каждый готов взять на себя ответственность за принятое решение)?

Какова основная структура, принимающая решения в школе, — педсовет, административная группа, методические объединения?

Менеджмент. Здесь речь идет о том, как видят свои задачи вышестоящие органы. А именно — как видит свои главные функции администрация: распределение бюджета и контроль, совершенствование структуры управления и координирующий контроль или ориентация на обеспечение процесса и технологический контроль?

Какова позиция директора, каковы задачи заместителей, есть ли в школе средние менеджеры, если да, то каковы их функции? [6, с. 3].

В данном случае ответ на вышепоставленный вопрос как раз и заложен в этих трех группах компонентов, составляющих фундаментальную основу моделей управления общеобразовательными школами.

Если мы посмотрим на эти школьные организации с точки зрения триады компонентов, получим следующую картину.

Организационная составляющая: описывая специфику организации данных систем и выделяя, таким образом, среди прочего методические объединения, сто-

ит отметить, в частности, что этот вид учительского сообщества является наиболее давним в российских школах. Так сложилось, что учителя одного предмета или профиля работы всю методическую деятельность проводят вместе, в рамках предметного комитета под патронажем заместителя директора школы. Вне той или иной предметной группы никто остаться не может, ибо они охватывают всех педагогов, не исключение и данные школьные структуры. Участие в работе предметных комитетов является обязательной процедурой для учителей, так как их функция – выработка стратегии преподавания предмета. Автономность учителей в рамках их профессиональной деятельности ограничена здесь прежде всего необходимостью взаимодействия с другими учителями-предметниками в рамках того или иного методического объединения. Что касается ключевых инициаторов тех или иных нововведений в школах, то здесь ими выступают отдельные учителя или менеджмент (чаще менеджмент).

В свою очередь, по части координационной составляющей здесь можно сказать следующее: основными правилами, которыми руководствуются в этих школах по большей части, являются те, что «спущены сверху», это предполагает, в частности, что степень влияния внешнего регулирования в этих организациях очень высокая. Все нормы обязательно выполняются. Большое количество специально разработанных правил и условий спущенных сверху. Большое количество формальных отчетов. Соответственно, внутреннее регулирование здесь напрямую зависит от правил, установленных внешним регулированием. В качестве основной структуры, принимающей решения в этих организациях, выступает собрание работников школы или педсовет – орган формальный, который принимает решения, подготовленные менеджментом. Значит, принимают решения в основном вышестоящие структуры, педагогические советы в данном случае обладают меньшей властью, отсюда соответственно выстраиваются и ключевые способы принятия решений в этих организациях, которые в данном случае больше ориентированы на соблюдение иерархии.

Что касается менеджмента в этих системах, то здесь среди главных функций администрации стоит выделить совершенствование структуры управления и координационный контроль. В свою очередь, позиции руководителей этих организаций можно определить как формально-иерархические. Здесь руководители ответственны за внешние связи, финансы и образовательную политику в школах, которая тем не менее должна быть одобрена управляющими органами. К задачам заместителей в данном случае стоит отнести ответственность за координацию и образовательный блок. Что касается подразделения средних менеджеров (руководителей методических объединений), то здесь, как правило, заместители сами выступают в этой роли. В общем контексте все вышеописанные особенности организации, координации и управления представлены в таблице 1.

Согласно представленным данным, управленческая модель в рамках двух общеобразовательных школ инклюзивного образования города Калуги представляет собой смесь элементов из I, II и III моделей при доминировании I.

В свою очередь, образовательные системы этих школ по основным компонентам можно отнести к модели III (учителя работают одновременно с детьми разных уровней способностей и возможностей).

В терминах инклюзивного образования подобная модель управления общеобразовательными школами имеет следующие ограничения. Стоит отметить не совсем адекватную этим процессам организацию деятельности коллективов этих школ.

Таблица 1

**Компоненты организационно-образовательных моделей двух общеобразовательных школ
инклюзивного образования города Калуги**

Компоненты	Модели		
	I Сегментная модель	II Линейная модель	III Коллегиальная модель
<i>Организационные единицы</i>			
1. Методические объединения			
1.1. Обязательность (участия)			Обязательно
1.2. Автономность преподавателя в рамках его профессиональной деятельности на уроке.			Автономность ограничена необходимостью взаимодействия с другими учителями-предметниками в рамках методобъединения
1.3. Инициаторы нововведений в школах	Отдельные учителя или администраторы		
<i>Координационный механизм</i>			
2. Регулирование (деятельности школ)			
2.1. Степень влияния внешнего регулирования	Очень высока. Много специальных обязательных правил		
2.2. Внутреннее регулирование	Напрямую зависит от правил, установленных внешним регулированием		
2.3. Основная структура, принимающая решения в школах	Собрание работников школы или педсовет. Орган формальный, который принимает решения, подготовленные администрацией		
2.4. Характеристика способов принятия решений		Соблюдение иерархии	
<i>Менеджмент</i>			
3.1. Главные функции менеджмента		Совершенствование структуры управления, координационный контроль	
3.2. Позиция руководителя		Формально-иерархическая	
3.3. Задачи заместителей			Ответственность за координацию и образовательный блок
<i>Принципы построения образовательной модели школы</i>			
Наличие / отсутствие отбора учащихся и реформирования учебных анклавов в процессе обучения:			Учащиеся распределяются по классам гетерогенных способностей (отбора нет). Единственный критерий – дети примерно одного возраста

Главное здесь в том, что основной вектор тех или иных изменений направлен от менеджмента к учителям, причем зачастую так, что учителя иногда просто не понимают подобных идей, не успевают их продумать, прочувствовать и перенять. В этой связи в структурах возникает некоторое напряжение, где, с одной стороны, присутствует менеджмент, который в своих стремлениях что-то изменить идет зачастую впереди «планеты» всей, с другой стороны, организационные единицы в лице тех педагогов, которые пытаются сохранить статус-кво, то есть текущее или существующее положение дел в организации. На этой почве возникает процесс, при котором интересы и цели отдельных сторон имеют серьезную поляризованность в интерпретации того, каковы в данном случае должны быть действия организаций в изменяющихся условиях внешней среды, как исходя из этого строить сотрудничество групп и пр. Очевидно, что учителя или группы учителей не пойдут по пути, который им предлагают. До тех пор пока предлагаемые изменения базируются только на собственных идеях менеджмента, все останется на уровне дискуссий об общих подходах. Вообще надо сказать о том, что у учителей заготовлено много стратегий на тот случай, когда чье-либо предложение угрожает их интересам. Вполне возможно явление, при котором структура, проецирующая изменения в виде тех или иных программ и технологий, направленных на активное включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство, может действовать в изоляции от реальностей, присутствующих в школах. Все это в итоге может генерировать совершенно безрезультатную, неэффективную энергию и вызывать сопротивление членов организации.

В подобной ситуации, согласно принципу Парето, для того, чтобы получить хотя бы 20 % результата, менеджменту нужно потратить 80 % усилий. Говоря иначе, транзакционные издержки – затраты времени, сил, а главное, нервов здесь значительно превосходят полученный результат.

Подобная постановка проблемы делает сомнительной реализацию самих целей, поставленных перед организациями, так как в таких условиях системы просто не готовы к выполнению этой миссии.

Однако серьезно осложняют реализацию инклюзивного образования не только недостатки по организационной составляющей этих систем. Их также можно выделить и по ряду координационных единиц, присутствующих в организациях. В частности, стоит обратить внимание на наличие высокой степени воздействия внешних обстоятельств на данные организационные структуры. На что же это может влиять в данном случае? Прежде всего, как представляется, на упрощение структуры коммуникаций и консультаций внутри самих организаций, увеличивая таким образом профессиональную дистанцию между менеджментом и учителями, прежде всего по части принятия решений в этих системах. Как некоего сознательного выбора из имеющихся вариантов направления действий, который позволяет достичь существующей цели. Основной группой, принимающей решения, как уже было сказано ранее, здесь выступает менеджмент, учителя меньше включены в эти процессы. Одним из серьезных недостатков подобного подхода является то, что не все процессы может объять один центр, разум одного человека или даже группы людей. К тому же при таком подходе у педагогов очень часто складывается ощущение того, что они не определяют «судьбу» своих организаций, а просто являются исполнителями чужих распоряжений, с которыми при этом не очень согласны внутренне, а потому менее склонны брать на себя ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Как следствие, развитие стратегии с учетом тех или иных особенностей обучения учащихся с особыми образовательными потребностями и их здоровых сверст-

ников в контексте класса как единого целого представляется большим испытанием для носителей управленческих функций. Так как для этого необходимо более тесное взаимодействие не только в рядах самого менеджмента, но и между менеджментом и учителями, на основании которого должны приниматься соответствующие решения и разрабатываться соответствующая стратегия, позволяющая впоследствии адаптировать организации к вызовам окружающей реальности.

Все это предполагает и иные функции менеджмента в этих системах, которые должны быть ориентированы на обеспечение процесса, при котором менеджмент должен выступать посредником в потоке принятия решений, исходящих от профессиональных объединений учителей, вовлеченных в процесс принятия решений.

Все это возможно только при значительной степени внутреннего регулирования деятельности общеобразовательных школ. Когда внешние сигналы способны адаптироваться и трансформироваться в целях обеспечения деятельности организаций. Здесь нужна достаточно сложная организационная структура, в основе которой лежит достаточно развитая система консультаций, охватывающая всю организацию.

Эта особенность присуща одной из трех общеобразовательных школ инклюзивного образования города Калуги. Согласно полученным данным, доминирующей является коллегиальная модель с присутствием некоторых элементов линейной структуры. В этой связи ее триада компонентов представлена следующим образом.

Организационная составляющая: участие в работе предметных комитетов обязательно, так как их функцией является разработка стратегии по предмету преподавания. Автономность учителя в рамках его профессиональной деятельности ограничена необходимостью взаимодействия с наставником и с другими учителями-предметниками в рамках методобъединения. По части ключевых инициаторов нововведений в школе надо сказать, что здесь ими являются методические объединения.

Координационная составляющая предполагает, что внешние правила способны адаптироваться и преобразовываться менеджментом в целях обеспечения собственной деятельности школы. Здесь в качестве основной структуры, принимающей решения в школе, выступают методические объединения. Однако, поскольку каждое из них обычно замкнуто на решение узкопредметных проблем, возникает необходимость в создании общешкольного координационного органа, который можно интерпретировать как «психолого-педагогический консилиум»: директор школы, его заместители, руководители методических объединений, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог. В результате взаимной консультации, где очень внимательно выполняются все процедуры принятия решений, разрабатывается стратегия развития школьной организации инклюзивного образования.

В качестве ключевой характеристики способов принятия решений выступает консенсус, предполагающий, что каждый в целом согласен с принимаемым решением и готов отвечать за его последствия.

По части менеджмента надо сказать, что в силу того, что основными группами по принятию решений в организации являются предметные комитеты, главные функции менеджмента сводятся к ориентации на обеспечение процесса и технологический контроль. В подобных условиях позицию директора школы можно интерпретировать как «первый среди равных». Что касается заместителей директора школы, то их основные задачи сводятся также к ответственности за координацию и образовательный блок. Позиция среднего менеджмента (руководителей методических объединений) определяется как собственная позиция между менеджментом и учителями. Общая структура вышеобозначенных особенностей организации, координации и менеджмента в рамках данной школьной организации инклюзивного образования города Калуги также представлена в таблице 2.

Таблица 2

Компоненты организационно-образовательных моделей общеобразовательной школы инклюзивного образования города Калуги

Компоненты	Модели		
	I Сегментная модель	II Линейная модель	III Коллегиальная модель
<i>Организационные единицы</i>			
1. Методические объединения			
1.1. Обязательность (участия)			Обязательно
1.2. Автономность преподавателя в рамках его профессиональной деятельности на уроке.			Автономность ограничена необходимостью взаимодействия с другими учителями предметниками в рамках методобъединения, а также с классным руководителем.
1.3. Инициаторы нововведений в школах			Предметные комитеты.
<i>Координационный механизм</i>			
1. Регулирование (деятельности школ)			
1.1. Степень влияния внешнего регулирования		Средняя. Меньше специальных и больше общих правил	
1.2. Внутреннее регулирование		Значительное. Внешние указания адаптируются и трансформируются менеджментом.	
2. Основная структура, принимающая решения в школах			Методические объединения
3. Характеристика способов принятия решений			Достижение консенсуса.
<i>Менеджмент</i>			
1. Главные функции менеджмента			Ориентация на обеспечение процесса и технологический контроль.
2. Позиция руководителя			«Первый среди равных».
3. Задачи заместителей			Ответственность за координацию и образовательный блок.
4. Средний менеджмент			Руководит процессами.
<i>Принципы построения образовательной модели школы</i>			
1. Наличие / отсутствие отбора учащихся и переформирования учебных анклавов в процессе обучения:			Учащиеся распределяются по классам гетерогенных способностей (отбора нет). Единственный критерий – дети примерно одного возраста.

Согласно вышепредставленным данным, модель управления третьей школьной организацией инклюзивного образования предполагает доминирование III модели с присутствием также некоторых элементов II. Образовательную структуру данной школы инклюзивного образования также по части основных показателей можно отнести к модели III. Здесь, как и в двух предыдущих организациях, учителям приходится иметь дело с классами «смешанных способностей».

В контексте надо сказать, что устойчивая дисперсия управленческой системы данной школы в сторону модели III изначально предоставляет больше возможностей для работы со смешанными (инклюзивными) группами, чем в данном случае это возможно в рамках предыдущих организаций. В частности, в силу того, что основным органом, вырабатывающим стратегию в школе, является «психолого-педагогический консилиум», представляющий собой совещание, взаимную консультацию экспертов, специалистов в той или иной области знаний. Здесь взаимо-

действие различного рода структур на основе консенсуса, предполагающего, что подавляющее большинство мнений по вопросу инклюзивного образования будет принято во внимание, уже является неплохой основой для того, чтобы, исходя из выбранного образовательного сценария, можно было разработать более или менее единую концепцию развития школы с учетом тех или иных особенностей групп учащихся, относящихся к категории ослабленных социальных групп. Такой подход дает этим детям значительно больше шансов на адаптацию в условиях общеобразовательной среды и, соответственно, получение полноценного общего образования. В этом контексте стоит упомянуть слова Джона Кеннеди: «Если мы не можем покончить с нашими отличиями, мы, по крайней мере, в состоянии сделать мир местом, безопасным для многообразия». Безусловно, школьную организацию, в основе которой лежит подобная модель управления, не следует считать некоей панацеей по части создания идеальных условий для инклюзивного образования, однако она может рассматриваться как первый и очень важный шаг на пути к достижению поставленной цели.

Библиографический список

1. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет получающих социальные пенсии. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/zdrav/inv-det.htm (дата обращения 07.08.2014).
2. Ушаков К.М. Управление школой: кризис в период реформ. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.
3. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. М.: «Сентябрь», 2004. 192 с.
4. Карстанье П., Ушаков К. Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство. М.: Сентябрь, 1995. 336 с.
5. Калуве Л. Де., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / пер. с англ. под ред. А.К. Зайцева. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 240 с.
6. Уланов В.В. Управленческая модель //Директор школы. 1997. № 1. С. 3–8.

References

1. The number of disabled children under the age of 18 years receiving social pension. Retrieved from: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/zdrav/inv-det.htm (accessed 07.08.2014) [in Russian].
2. Ushakov K.M. Management by school: crisis during reforms. M., Sentiabr', 2011, 176 p. [in Russian]
3. Ushakov K.M. Development of the organization: in search of adequate theories. M., "Sentiabr'", 2004, 192 p. [in Russian].
4. Karstanye P., Ushakov K. Management in education: problems and approaches. Practical guidance. M., Sentiabr', 1995, 336 p. [in Russian]
5. Caluwe L. de, Marx E., Petry M. School development: models and changes. Translation from English. A.K. Zaitsev. Kaluga, Kaluzhskii institut sotsiologii, 1993, 240 p. [in Russian]
6. Ulanov V.V. Management model. *Direktor shkoly [Principal]*, 1997, no. 1, pp. 3-8 [in Russian].

**INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF MODELS
OF MANAGEMENT BY THE COMPREHENSIVE SCHOOLS OF KALUGA**

Within this scientific article the author gives results of the research conducted in this case in a number of comprehensive schools of the city of Kaluga realizing practice of coeducation of children with limited opportunities of health and children who don't have any restrictions in the usual classes which aren't special (correctional) classes. According to the results of this research, quality of inclusive education in many respects depends on models of management by comprehensive schools.

Key words: organization; coordination mechanisms; management; inclusive education.

Статья поступила в редакцию 2/XII/2014.
The article received 2/XII/2014.

* *Nikiforov Artem Igorevich* (artemnikiforov@mail.ru), Department of Philosophy and Sociology, Kaluga State University, Kaluga, 248029, Russian Federation.

УДК 330.341.4

Н.Н. Скорниченко*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ ПРЕДПРИЯТИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования, развития и реализации конкурентных преимуществ отечественными предприятиями, т. к. они могут успешно существовать и развиваться только в том случае, если обладают конкурентными преимуществами, которые создают предпосылки для высокого уровня производительности труда и эффективности деятельности. Выделяются виды конкурентных преимуществ и виды факторов конкурентных преимуществ, их источники.

Ключевые слова: конкурентные преимущества, виды конкурентных преимуществ, факторы конкурентных преимуществ, реализация конкурентных преимуществ.

Функционирование предприятий в рыночных условиях, где действует множество аналогичных предприятий, происходит в форме конкуренции. Необходимо отметить, что конкуренция до недавнего времени являлась категорией, недостаточно разработанной российской экономической наукой [6, с.109].

Конкурентоспособность предприятия можно рассматривать с двух позиций [6, с. 110]: как потенциал предприятия и как преимущество предприятия по сравнению с другими предприятиями.

Для повышения конкурентоспособности предприятие, в первую очередь, должно выявлять свои сильные стороны, то есть конкурентные преимущества. Основными характеристиками конкурентоспособности являются относительность и динамичный характер [7, с. 38].

Конкурентные преимущества предприятия можно определить как высокую компетентность предприятия в какой-либо области, которая создает наилучшие возможности преодолевать влияние конкуренции, привлекать потребителей и сохранять их приверженность товарам предприятия [2, с. 154].

Динамичный характер конкурентоспособности определяет ее постоянную недостаточность для предприятия. Любые преимущества рано или поздно будут скопированы или превзойдены конкурентами. Единственным устойчивым конкурентным преимуществом является постоянное движение вперед, инновации во всех сферах деятельности. Устойчивое конкурентное преимущество имеет место, если ресурс дает предприятию превосходство над конкурентами и содействует повышению выгоды для клиентов, а также является специфическим, трудно имитируется или заменяется и в то же время рационально эксплуатируется [1, с. 107].

Конкурентное преимущество является одной из составляющих стратегического выбора предприятия. Выбирая стратегию развития, предприятие должно решить, какой тип конкурентного преимущества оно хочет получить и в какой сфере.

* © Скорниченко Н.Н., 2015

Скорниченко Наталья Николаевна (skorninn@bk.ru), кафедра экономики и управления, Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Российская Федерация, г. Тольятти, ул. Гагарина, 4.