

УДК 376.1

НА СЛУЖБЕ ОТЕЧЕСТВУ

(к 70-летию образования суворовских и нахимовских училищ)

*Посвящается 70-летию образования
суворовских и нахимовских училищ
и юбилею Академии педагогических наук
РСФСР*

Саханский Н.Б., д.пед.н., профессор, Институт управления образованием РАО, Москва, Email: 52dervish@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрена история создания суворовских военных и нахимовских военно-морских училищ. Благодаря хорошо отлаженной работе педагогических коллективов, использованию передовых методик в обучении и воспитании суворовцев многие выпускники СВУ добились значимых успехов, как на военном, так и гражданском поприщах – достигли генеральских званий, удостоились ученых степеней, званий, государственных премий, получили признание своих талантов как у себя в стране, так и за рубежом. Весомую лепту в достижение этих результатов внесла и Академия педагогических наук РСФСР, 70-летие которой также отмечается в этом году.

Ключевые слова: суворовское военное училище, нахимовское военно-морское училище, особенности системы отбора, обучения и воспитания учащихся, офицерский и педагогический коллектив, выпускники училищ, Академия педагогических наук РСФСР.

IN THE SERVICE OF THE FATHERLAND

(to the 70th anniversary of Suvorov military and Nakhimov naval colleges)

Sakhanskiy N.B. Doctor of Arts, Prof., Institute of Management in Education of RAE, Moscow, Email: 52dervish@mail.ru

Summary: The article discusses the history of creation of the Suvorov military and Nakhimov naval colleges. During the Soviet period these specialized average military schools by right occupied one of leading places in system of preparation of professional military shots. During the existence they passed a difficult and interesting way of development, having stored a work vast experience with pupils of various age. Thanks to well debugged work of pedagogical collectives, use of the advanced techniques in training and education of Suvorov Military School students many graduates of SVU achieved significant successes as on the military, and civil fields – reached general ranks, received scientific degrees, ranks, the state awards, gained recognition of the talents both at home, and abroad. The powerful contribution in achievement of these results was brought also by Academy of pedagogical sciences of RSFSR which 70 anniversary also is celebrated this year.

Keywords: suvorovsky military college, Nakhimov Naval School, features of system of selection, training and education of pupils, officer and pedagogical collective, graduates of schools, Academy of pedagogical sciences of RSFSR.

В 2013 году исполняется 70 лет с того дня, когда одним из пунктов Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» наряду с другими мероприятиями по устранению последствий разрушительной войны предусматривалось «создание для детей воинов Красной Армии и партизан Отечественной войны, а также детей-сирот, родители которых погибли от рук немецких оккупантов, суворовских военных училищ по 500 человек в каждом, всего 4500 человек со сроком обучения 7 лет, с закрытым пансионом для воспитанников».

Однако весьма примечательной была поправка на проекте того постановления, сделанная рукой И.В. Сталина. Он уточнил, что создаются не просто военные училища для подростков, а училища «по типу старых кадетских корпусов»! Тех самых корпусов царской России, с воспитанниками которых и Сталин, и некоторые его маршалы воевали еще в гражданскую войну, с неприязнью называя кадет «белой костью». Почему же именно о них, о старых корпусах вспомнил глава государства летом 1943-го, когда положение на фронтах стало выправляться и была выиграна переломная Курская битва, когда уже просматривался в недалеком будущем победный мир? Почему решил взять за образец ту систему образования и воспитания, которая была категорически отвергнута и ликвидирована в первые же месяцы Советской власти?

Почему советское государство, практически отказавшееся после революции от опыта, накопленного российскими гимназиями и реальными училищами, создавшее, как считалось, лучшую систему образования в мире, вдруг решило обратиться к опыту кадетских корпусов Российской империи? В 1943 году после Курской битвы наступил решительный перелом в Великой Отечественной. Уже вставала задача восстановления разрушенной страны. Война унесла с собой миллионы жизней советских людей. На фронтах погибли десятки тысяч солдат и офицеров. Конечно же, армия срочно нуждалась в пополнении своих рядов высококвалифицированными военными кадрами. Но в стране действовала большая сеть училищ, которая худо-бедно справлялась с подготовкой младших офицеров. Ее можно было как-то усовершенствовать, и совсем необязательно создавать рядом, параллельно что-то новое. Да и приютить сотни тысяч осиротевших подростков суворовские училища вряд ли смогли бы. Для этого существовала система детских домов.

Скорее всего, уже летом 1943-го Сталин понял или почувствовал, что в стране нужно формировать, именно формировать, сознательно и целенаправленно новое поколение людей, ориентированных на исторические приоритеты, патриотические традиции Российского государства. Война серьезно меняла мировоззрение советского

общества, и прежде всего молодежи. Велик был риск, что в ее среде на фоне послевоенных бедствий могут возникнуть весьма негативные процессы. Чтобы противостоять им, нужно было искать опору в российской истории, в историческом опыте подготовки «людей государевых».

Не случайно в армию были возвращены погоны, появились ордена, учрежденные в честь великих русских полководцев, официальная пропаганда стала гораздо чаще обращаться к славным событиям в истории государства Российского. В этом ряду новаций совершенно естественным выглядит и восстановление системы образовательных учреждений по образцу кадетских корпусов.

Как раз в тот момент и оказалась вновь востребованной давняя, многократно обкатанная и доказавшая свою эффективность модель кадетской подготовки. Вероятно, Сталин разглядел в кадетских корпусах надежный инструмент патриотического воспитания и образования. И поспешил воспользоваться им, чтобы поставленные властью новые задачи могли решать уже принципиально новые кадры.

Из опыта старых кадетских корпусов суворовские училища, прежде всего, переняли комплексный подход к обучению воспитанников, который строился на основе духовно-нравственного, патриотического, физического, воинского воспитания юношества. История российских кадетских корпусов свидетельствует, что их воспитанников, где бы они ни служили, всегда отличали любовь к Отечеству, истинная доблесть, рыцарское отношение к женщине. А такие воспитанники «ко двору» при любой общественной и политической системе.

Для организации суворовских училищ с фронтов Великой Отечественной войны были отозваны офицеры и генералы, закончившие в свое время императорские кадетские корпуса, носители традиций тех лет. К преподавательской работе привлекались лучшие педагоги. Тщательно подобранные педагогические и воспитательские кадры давали своим воспитанникам исключительно глубокие и широкие знания по всем предметам, прививали любовь к Отечеству, к родному училищу, ставшему для них на несколько лет родным домом.

Суворовские и нахимовское училища дали возможность многим выпускникам этих заведений состояться как личности, сделать успешную карьеру как на военном, так и на гражданском поприще, в спорте и искусстве.

Согласно Постановлению в СВУ принимались мальчики начиная с 10-летнего возраста. При училищах организовывались младшие и старшие подготовительные классы с годичным сроком обучения в каждом классе, куда принимались ребята в возрасте от 8 до 10 лет. В целях полного укомплектования одновременно всех СВУ в

1943 г., в виде исключения, разрешалось произвести прием четырех возрастов – от 10 до 13 лет включительно. Для воспитанников было установлено проживание в училищах, нахождение на полном государственном обеспечении и ношение специальной формы одежды военного образца.

Конкретные мероприятия по формированию СВУ и сроки их выполнения были определены директивой Генерального штаба Красной Армии от 27 августа 1943 года. В соответствии с ней для СВУ требовалось отобрать лучший офицерский состав, имеющий достаточный опыт педагогической работы и практический стаж в командовании подразделениями и частями Красной Армии. При наличии всех этих качеств, преимущество отдавалось офицерам, имеющим боевой опыт. Следует отметить, что должностные оклады руководящего состава были определены в среднем на 25% выше окладов таких же должностных лиц обычных военных училищ.

В начале сентября 1943 г. военно-строительные управления фронтов и округов начали ремонт зданий, предназначенных для расквартирования СВУ. Под училища государством передавались лучшие здания в городах их постоянной дислокации. С центрального склада Главсанупра в адреса училищ отправлялось медицинское оборудование, швейные фабрики приступили к пошиву обмундирования для первых суворовцев. Было предусмотрено своевременное обеспечение и остальным имуществом, необходимым для быта и учебы будущих офицеров. Получили училища и подробную инструкцию о наборе воспитанников. Именно так называли тогда первых суворовцев – «воспитанник». И только через два года их официально стали именовать «суворовцами».

1 декабря 1943 года во всех 11 училищах в торжественной обстановке начался учебный год. Вскоре первым СВУ были вручены Боевые Знамена. В это же время была завершена разработка первого «Положения о Суворовских военных училищах».

Согласно Положению и утвержденным штатам начальник училища пользовался правами командира дивизии, его заместителями были: начальник учебного отдела, начальник политического отдела и начальник материально-технического обеспечения. Сопредседателем при начальнике училища состоял педагогический совет, в который входили: начальник училища (председатель), его заместители, начальник медицинской службы, командиры рот, старшие преподаватели, помощники начальников политического и учебного отделов. Совет рассматривал наиболее важные вопросы обучения и воспитания суворовцев.

В целях улучшения организации учебного процесса, обмена опытом учебно-воспитательной работы по предметам учебного плана в училище создавались

предметно-методические комиссии. Предметно-методическая комиссия по военной подготовке и воинскому воспитанию объединяла командиров рот и офицеров-воспитателей. В остальных комиссиях работали преподаватели общеобразовательных дисциплин во главе со старшим преподавателем.

Внутренний порядок в училищах строился на основании «Правил внутреннего распорядка и поведения воспитанников суворовского военного училища». В отношении суворовцев в Правилах особо подчеркивалось, что «каждый воспитанник училища должен твердо знать, точно и беспрекословно выполнять установленный порядок в училище, все приказы и распоряжения своих начальников, добросовестно изучать науки и выполнять свои обязанности и задания по службе».

В организационном отношении все суворовцы сводились в роты согласно штату. В первой роте были воспитанники двух старших классов – шестого и седьмого. Она состояла из трех взводов, состоящих в свою очередь из отделений. На должности командиров отделений и заместителей командиров взводов назначались лучшие суворовцы, которым присваивались звания «вице-сержант» и «старший вице-сержант». Позднее была введена для суворовцев должность старшины роты и звание «вице-старшина». Остальные роты состояли из учебных отделений. Из числа лучших суворовцев в них назначались старшие учебного отделения.

Жизнь и деятельность суворовцев в стенах училища протекала по распорядку дня, который устанавливал начальник СВУ. В распорядке дня было предусмотрено 6 уроков; самоподготовка: для 1-2 классов – 2 часа, для других – 3 учебных часа; свободное время после обеда – 3 часа, из них 1,5 часа на воздухе; 9 часов сна; увольнения: суббота (канун праздника), воскресенье и праздничные дни.

Обучение в СВУ проводилось по 24 предметам. В неделю занимались 6 дней. Решающую роль в деле обучения и воспитания суворовцев играл урок. Методика преподавания при всем многообразии педагогических приемов преследовала единую цель – добиться прочного усвоения учебного материала непосредственно во время занятий. Опыт лучших уроков становился достоянием всех преподавателей. Учебная работа продолжалась и во внеурочное время. С этой целью в училищах были организованы самоподготовка и кружковая работа, на которых закреплялись и расширялись знания, полученные на уроках. Осуществляемый учебный процесс опирался на прочную учебно-техническую базу: лаборатории физики, химии и биологии, кабинеты математики, литературы, истории, географии, черчения, военной подготовки, иностранного языка, специальные классы электротехники, автомобильной

подготовки, столярные и слесарные мастерские, библиотеки учебной и художественной литературы, клубы со стационарными киноустановками, спортивные залы.

В основе военного воспитания лежал личный пример офицеров училищ, отмечались юбилеи великих полководцев, встречи с Героями Советского Союза, видными военными и гражданскими деятелями, ветеранами, прививалась любовь к военной форме и воинской дисциплине, занятия по военным предметам строились так, чтобы максимально способствовать удовлетворению интереса воспитанника к военному делу.

Важная роль в воинском воспитании отводилась строевой подготовке, строевым смотрам, занятиям по тактике с использованием стрелкового оружия, взрывпакетов, химических патронов, сигнальных ракет и полевых телефонов. Периодически училища в полном составе выходили на прогулки по городу с оркестром и исполнением строевой песни, что способствовало сплочению коллектива.

Учитывая статус закрытого военного заведения, применялись дисциплинарные взыскания и поощрения суворовцев, максимально приближенные к предусмотренным военными Уставами требованиям. Видами поощрений являлись: благодарность, награждение ценным подарком, похвальной грамотой, назначение на должность, фотографирование при развернутом Знамени училища, занесение на Доску отличников, благодарственное письмо родителям и др.

Виды взысканий отличались большим разнообразием, чем поощрения: выговор перед строем или лично, лишение отпуска в город и на каникулы, назначение в наряд вне очереди, снижение балла за поведение, отстранение от исполнения должностных обязанностей, снятие погон на некоторое время, простой арест, строгий арест с содержанием на гауптвахте или в карцере, оставление в училище условно, отчисление из училища. Были и такие виды взысканий, которые нигде не фиксировались: лишение посещения кино, удаление из класса и др.

Нравственному и эстетическому воспитанию способствовали художественная и эстетическая обстановка учебных заведений, посещение музеев, театров и выставок, участие суворовцев в художественной самодеятельности, организация регулярных суворовских балов.

Большое значение в училищах придавалось трудовому воспитанию. Суворовцы активно участвовали во всех мероприятиях по облагораживанию города и территории училища, оказывали помощь колхозникам в сборе урожая, посещали заводы, убирали жилые помещения своей роты, выполняли разные хозяйственные работы.

Высокий уровень физического воспитания суворовцев достигался умелым использованием разнообразных средств и форм физической подготовки, соблюдением норм личной гигиены.

Для повышения военных и педагогических знаний офицеры-воспитатели с 1943г. направлялись на Высшие офицерские курсы «Выстрел», где с ними проводились занятия по 13 предметам, начиная с политической подготовки и заканчивая логикой, педагогикой и психологией. Показательно, что занятия по педагогике и психологии проводились в объеме курса педагогического института. По окончании обучения офицеры сдавали экзамены.

Большое место в подготовке офицерско - преподавательского состава занимали учебно-методические сборы. На сборах совершенствовались знания и методические навыки офицеров и преподавателей, рассматривались вопросы методики обучения и воспитания суворовцев.

Важную роль в решении вопросов учебно-воспитательной и методической работы играли педагогические советы училища, которые проводились не реже одного раза в четверть. На них обсуждались наиболее актуальные вопросы, связанные с обучением и воспитанием суворовцев, повышением педагогического мастерства преподавательского и офицерского состава. На заседаниях педагогических советов давалось направление всей методической работе в училище, в том числе работе предметно-методических комиссий и ротных педагогических совещаний.

Особое место в работе предметных комиссий занимали такие вопросы, как пути и средства повышения эффективности урока, связь обучения и воспитания с жизнью и военным делом, воинское воспитание на уроках и во внеклассной работе, воспитания прилежания и самостоятельности суворовцев на учебных занятиях и самоподготовке.

Успеху методической работы в училищах в известной мере способствовали связи предметных комиссий со школами городов, педагогическими кабинетами городских отделов образования, педагогическими институтами, научно-исследовательскими институтами АПН РСФСР. С 1959 г. все офицеры обязаны были получить специальную подготовку на военно-педагогических курсах, находившихся при Ленинградском Суворовском военном училище.

Из первых 9 суворовских военных училищ, предусмотренных Постановлением к созданию в период с 1 октября по 1 декабря 1943 г., 5 училищ (Новочеркасское, Воронежское, Курское, Калининское и Ставропольское) формировались в соответствующих их названию городах, а еще 4 училища (Краснодарское, Сталинградское, Харьковское, Орловское) в связи с отсутствием пригодной

материальной базы временно создавались в городах Майкопе, Астрахани, Чугуеве, и Ельце соответственно.

19 декабря 1943 г. поименованным училищам было вручено Боевое Красное Знамя, что означало, что суворовские военные училища становились воинской частью. Под этими знаменами суворовцы Орловского, Калининского, Горьковского СВУ впервые приняли участие в Первомайском параде на Красной площади в Москве. Но самым запоминающимся событием стало для всех воспитанников участие в составе сводного полка суворовцев в Параде Победы 24 июня 1945 года. С тех пор участие суворовцев в парадах до недавних пор было традицией. Можно только порадоваться, что новым Министром обороны РФ С. К. Шойгу эта традиция возрождается.

Наркомом Военно-морского флота СССР Адмиралом Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецовым в 1944 году на основании Постановления Совета Народных Комиссаров Союза ССР от 21 июня 1944 года № 745 было принято решение о создании нахимовских военно-морских училищ в г. Тбилиси, Риге и Ленинграде. Одновременно шло создание суворовских училищ в системе НКВД (постановление СНК СССР от 4 сентября 1943 г. № 946) - Кутаисского (в 1946 году ставшего Ленинградским), и Ташкентского.

4 июня 1944 года ГКО принял Постановление об открытии в стране еще шести суворовских военных училищ: Горьковского, Казанского, Куйбышевского, Саратовского, Тамбовского и Тульского. При их организации использовался годичный опыт создания и практической деятельности первых девяти суворовских военных училищ. Таким образом, 1944/1945 учебный год уже заканчивали 15 СВУ, в которых обучалось более 7500 воспитанников. В 1953 г. были дополнительно образованы Минское, а в 1955 г. – Ленинградское СВУ.

В последующем в связи с передислокацией ряд училищ изменили свое название: Горьковское стало Московским, Курское - Уссурийским, Сталинградское - Оренбургским, Харьковское - Киевским, Краснодарское - Орджоникидзевским, Орловское - Свердловским и т.д.

В сентябре 1950 года заместителем военного министра СССР утверждается новое «Положение о Суворовских военных училищах». Особое внимание в нем было уделено вопросам воспитательной работы, более конкретно излагались функциональные обязанности должностных лиц училища. В соответствии с данным Положением в СВУ стали приниматься мальчики в возрасте 10 лет, окончившие 3 класса начальной школы. Прием в подготовительные классы училищ прекращался. За

успехи в учебно-воспитательной работе, боевой подготовке и воинской дисциплине в 1950 г. специально для СВУ был учрежден приз – переходящее Красное Знамя и бронзовый бюст генералиссимуса А.В. Суворова.

23 августа 1954 года приказом Министра обороны Союза ССР вводится в действие третье «Положение о Суворовских военных училищах» и новые «Правила внутреннего распорядка...» в них. В этих документах был учтен 10-летний опыт работы училищ, уточнен и конкретизирован целый ряд положений. Значительным изменениям подверглись «Правила внутреннего распорядка...». В частности, в них были включены разделы: «Организация учебного года в училище», «Распорядок дня», «Состав и обязанности лиц суточного наряда», «Размещение суворовцев и содержание помещений», «Правила поведения суворовцев». Сравнительно больше внимания стало уделяться вопросам воинского воспитания, точному выполнению уставных требований, образцовому несению службы и выполнению распорядка дня.

К середине 1950-х гг. обучение детей лиц, погибших в годы Великой Отечественной войны, в основном было закончено. С 1956 г. в СВУ стали приниматься сыновья военнослужащих Вооруженных Сил, лиц офицерского состава, находящихся в запасе и в отставке, а также рабочих, колхозников и служащих. Было установлено, что в них принимаются годные по состоянию здоровья к военной службе мальчики в возрасте не менее 11 лет с общеобразовательной подготовкой в объеме четырех классов начальной школы.

В этот же период в СВУ была значительно расширена программа по военной подготовке. Если в первые годы существования училищ она слагалась из строевой подготовки, изучения материальной части стрелкового оружия и общевоинских уставов, то с октября 1957 года к этим дисциплинам добавились еще и основы военно-технической подготовки. Этот предмет знакомил суворовцев с принципами действия реактивного оружия, основами радиотехники, электроники, ядерной физики, с устройством и эксплуатацией автомобиля и средств связи.

Первые пятнадцать лет своего существования суворовские и нахимовские училища сохраняли многое от царских кадетских корпусов: семилетний срок обучения, форму одежды, распорядок дня, некоторые бытовые условия и традиции. В качестве обязательного предмета в программу обучения были введены танцы, факультативно – конная подготовка и фехтование. На уроках труда суворовцев учили столярному и переплетному делу, и кое-кому это серьезно пригодилось в жизни.

Особую миссию возрожденных кадетских корпусов тогда же отмечал советский военный педагог, выпускник Сумского кадетского корпуса, полковник Николай

Сергеевич Неелов. В 1947 г. он направил начальнику Главного управления кадров Вооруженных сил генерал-полковнику Ф.И. Голикову письмо с соображениями о том, что даст суворовское военное училище своим выпускникам, и о дальнейшей подготовке суворовцев. «Нахожу огромную разницу между обучением и воспитанием в школах Министерства просвещения и таковыми же в суворовских училищах. Юноша из суворовского училища придет в военное училище с уже определившимися у него традициями военного порядка. Наш воспитанник хорошо знает строй, физически натренирован, приучен к опрятности, аккуратности и подтянутости. Он будет владеть одним из иностранных языков, уметь себя вести в любом обществе, хорошо танцевать. Эти на первый взгляд небольшие качества будут его резко выделять в среде юношей, пришедших в военное училище из школ просвещения. Нужно прямо сказать, что в подавляющем большинстве случаев подбор кадров для суворовских училищ был произведен исключительно хорошо. Те кадры, которые в условиях военного времени были найдены, проверены и направлены в суворовские училища, себя бесспорно и в основном оправдали».

Результаты работы суворовских училищ уже в первые послевоенные годы свидетельствуют о дальновидности высшего руководства страны, принявшего в тяжелое для страны время верное решение. Суворовские военные училища, впитавшие в себя лучшие традиции кадетских корпусов Российской империи, и полностью себя оправдали.

Наряду с повышением уровня военно-профессиональной подготовки суворовцев в приказах Министра обороны и Главнокомандующего Сухопутными войсками требовалось добиваться от выпускников свободного владения иностранными языками. С 1956/57 учебного года училища стали переводиться на учебный план, предусматривавший 2000 часов на изучение иностранного языка. В программу изучения иностранного языка были включены военный перевод, страноведение, экономическая география зарубежных стран на изучаемом языке. Это заставило увеличить срок обучения в СВУ на один год, доукомплектовать училища офицерами, знающими иностранный язык, усовершенствовать материально-техническую базу процесса обучения, оснастив лингафонными кабинетами. В летних лагерях проходило изучение иностранного языка.

В 1962 г. для суворовцев-выпускников был введен дополнительный (для желающих) экзамен на квалификацию военного переводчика. Этот эксперимент дал стране министра и заместителя министра иностранных дел, десятки чиновников Министерства иностранных дел Советского Союза и России, Организации

Объединенных Наций, сотрудников военной и внешней разведки, сотни высококвалифицированных переводчиков в различных областях.

Значительные изменения, происшедшие в политической жизни страны за период с 1954 по 1962 годы, новые задачи, стоящие перед училищами, а также накопленный училищами большой опыт учебно-воспитательной работы потребовали разработки нового «Положения о Суворовских военных училищах». Очередное Положение было введено приказом № 200 Министра обороны Союза ССР от 25 июля 1962 года. В нем, как и в прежних документах, определялись задачи офицеров и преподавателей по идейно-политическому, нравственному, воинскому, трудовому, физическому и эстетическому воспитанию суворовцев. В то же время, в Положении появляется и специальная глава о связи СВУ с воинскими частями, определяющая порядок и особенности войсковой практики воспитанников 5-7 классов.

Когда в 60-х годах прошлого столетия по инициативе Первого секретаря ЦК КПСС Н. С. Хрущева проводилось значительное сокращение Вооруженных Сил, ряд суворовских училищ были расформированы. С 1963-1964 гг. в соответствии с Постановлением Совета Министров СССР училища стали комплектоваться годными по состоянию здоровья к военной службе юношами в возрасте 15-16 лет с 8-летним образованием. Установлен 3-летний срок обучения (9–11-й классы). В результате такого перехода отпала необходимость в одновременном существовании двух распорядков дня – для младших и старших воспитанников. Состав суворовцев становится однородным в возрастном отношении.

Дальнейший опыт работы показал, что подавляющее большинство воспитанников 3-летнего срока обучения продолжают проявлять прилежание в учебе, дисциплинированность и желание стать офицерами. В 1966 г. среди изучаемых предметов были: русский язык, литература, геометрия, история, география, физика, астрономия, химия, биология, иностранный язык, военный перевод, обществоведение, военные дисциплины, физподготовка. В 1966 г. дополнительно были введены основы этики и основы эстетики, которые тесно увязывались с внеклассной работой, проводимой командирами рот, офицерами-воспитателями и преподавателями других дисциплин.

В 1969 г. последовало очередное нововведение – СВУ перешли на 2-летний срок обучения (9–10-й классы). В учебные планы и программы были внесены соответствующие изменения. К концу 1970-х гг. имелось 8 СВУ: Казанское, Калининское, Киевское, Ленинградское, Минское, Московское, Свердловское и Уссурийское. Учебная программа в них все так же была рассчитана на получение

воспитанниками общеобразовательной подготовки в объеме средней школы, первоначальных военных знаний и навыков, необходимых для будущей профессии офицера. Решить задачи дальнейшей активизации мыслительной деятельности суворовцев, повышения их самостоятельности и активности в обучении уже известными педагогическими методами и приемами считалось тогда крайне сложным. Поэтому в практике работы училищ большое внимание стало уделяться проблемному обучению.

Фактически суворовские училища отличались элитной системой образования и воспитания, что и приносило весьма благие результаты.

После развала Советского государства и коммунистической идеологии молодежь оказалась в идейном и духовном вакууме. Старые ценностные установки исчезли, новых не появилось. Система среднего образования фактически лишилась воспитательных приоритетов, вынуждена была ограничиваться только учебным процессом. Государство отстранилось от забот о мировоззрении подростков.

Все это вызывало большую тревогу. Вставал вопрос о сохранении Российского государства. Исторический опыт подсказывал: спасение России – в новых людях, которых следует вырастить и воспитать. А форма подготовки национальной элиты в нашем государстве была известна – старый, традиционный кадетский корпус, который поставлял стране высокообразованных, преданных Отечеству людей.

Именно эта модель воспитания, в основе которой – закрытое учебное заведение со своим особым внутренним распорядком, со своими прочными традициями и принципами, в известной степени защищенными от неблагоприятного влияния «внешней среды», изначально приспособлена работать в кризисных условиях. И выполнять свою высокую миссию.

В обществе, уставшем от интервенции чужой субкультуры, появилась потребность в воспитании личности, которая честно служит своему Народу и Отечеству. Это и является тем мостом между прошлым и будущим, тем фундаментом, на котором необходимо проектировать формирование новых поколений. Россия тяжело переживала смутные 90-е. Но даже в 1943 году, когда до исторической Победы над фашизмом оставалось почти два года, государство нашло возможности для создания суворовских и нахимовских училищ, чтобы спасти детей, обустроить сирот, воспитать из них достойных граждан России. Пример русской эмиграции показал, что это можно сделать даже в невероятно трудных условиях, находясь на территории других государств.

В настоящее время в структуре Министерства обороны Российской Федерации насчитывается 8 суворовских (Владикавказ, Екатеринбург, Казань, Москва, Санкт-Петербург, Тверь, Ульяновск, Уссурийск) и Санкт-Петербургское нахимовское военно-морское училище. 6 суворовских военных училищ обучают и воспитывают юношей в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации (Астрахань, Грозный, Елабуга, Новочеркасск, Санкт-Петербург, Чита). Есть аналогичные учебные заведения и в странах ближнего зарубежья: Минске, Киеве, Бишкеке, Ташкенте.

В последние два десятилетия, не без помощи ветеранов суворовского сообщества, в России стали возрождаться кадетские корпуса, школы, классы и другие типы учебных заведений, подготавливающие молодых людей к государственной службе.

В начале 1990-х годов выпускники русских зарубежных кадетских корпусов приехали в Россию, чтобы передать лучшие традиции воинского воспитания, сложившиеся в их корпусах, и тем самым продолжить самобытную историю кадетского образования на российской земле. Им удалось найти единомышленников среди офицеров и генералов, выпускников суворовских и нахимовских училищ.

Возникло новое неформальное сообщество зарубежных и советских кадет, новое кадетское братство, которое и взялось возрождать в России систему кадетского образования и воспитания.

В 1992 г. в Новочеркасске был открыт, как частное учебное заведение, Донской Императора Александра III кадетский корпус. В том же году возникло и первое официально зарегистрированное в стране кадетское учреждение – Новосибирский кадетский корпус. Вслед за этими учреждаются кадетские корпуса в Москве, Воронеже, Царском селе и других городах России. Первым кадетским корпусам при их создании была оказана определенная финансовая помощь со стороны кадет русского зарубежья.

Беспрецедентный случай для нашей страны: за 20 лет в России по инициативе не центральной власти, а отдельных личностей и общества сложилась государственная система образования с уникальными технологиями и фантастическими результатами. Такое могло произойти только при том условии, что именно кадетские корпуса вновь оказались востребованы временем, вновь призваны позаботиться о новых поколениях патриотов России.

Когда государство оказалось не готово сформулировать стратегию развития, не предлагает ясных духовных и нравственных ориентиров, когда серьезно размыта

система фундаментальных ценностей, общество неизбежно сталкивается с угрозой деградации и распада. И вынуждено само себя защищать, сберегая для молодежи принципы и идеалы, то разумное, доброе, вечное, на чем держалось веками.

По сути, это обращение к кадетской модели не «верхов» – столичных государственных структур, а «низов» – регионов, самостоятельных объединений граждан – продиктовано необходимостью выживания, самосохранения. То есть простыми и естественными стремлениями.

Сегодня в нашем обществе уже сложилось твердое представление, что задача кадетских корпусов – воспитание образованных, преданных делу государственников, независимо от того, станут ли они военными или проявят свои способности на гражданском поприще, подготовка их к служению Отечеству; что кадетские корпуса должны содействовать воспитанию нового поколения россиян, элиты общества, способной взять на себя ответственность за будущее России.

Многие авторитетные общественные, научно-педагогические и политические деятели связывают с развитием кадетского образования перспективы возрождения России, укрепления ее государственности, воспитания истинных патриотов.

Президент Российской академии образования Н. Д. Никандров 5 марта 2013 г. принял участие в педагогическом совете Московского суворовского военного училища на тему «Совершенствование инновационной деятельности в училище» и выступил с докладом. Он ознакомился с организацией учебно-воспитательного процесса в училище, посетил учебные классы и кабинеты, кафедры отдельных дисциплин, корпус дополнительного образования, службу психологического сопровождения, фото и видеостудии. С руководством училища обсуждались вопросы открытия на базе училища экспериментальной площадки РАО, проведения плановых совместных мероприятий для административного и преподавательского состава по проблемам возрастной психологии, инновационной педагогической деятельности, образовательных программ и методических совещаний.

Не без помощи политических деятелей страны, осознающих роль довузовской подготовки молодых людей к государственной службе и в частности благодаря законодательной инициативе депутата Государственной Думы И.А.Яровой, впервые удалось закрепить в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» создание и функционирование в рамках обучения по образовательным программам основного общего и среднего общего образования соответствующих общеобразовательных организаций со специальными наименованиями

«президентское кадетское училище», «суворовское военное училище», «нахимовское военно-морское училище», «кадетский (морской кадетский) военный корпус», «кадетская школа», «кадетский (морской кадетский) корпус», «казачий кадетский корпус» и профессиональные образовательные организации со специальным наименованием «военно-музыкальное училище».

Как свидетельствует история, в числе первых суворовцев было не менее половины набора ребят, потерявших в годы войны родителей. Немало среди них было и тех, кто прошел по дорогам войны в качестве сынов полков.

Создав в годы Великой Отечественной войны суворовские военные и нахимовские военно-морские училища, государство не только готовило кадры для Вооруженных Сил, но и выполняло важную социальную роль, спасая от неустроенной и во многом криминальной послевоенной среды будущее поколение. По признанию многих из таких выпускников, достигших определенных высот в избранной сфере деятельности, училища их спасли от «улицы» и всех связанных с ней последствий.

За прошедшие 70 лет суворовские военные и нахимовские военно-морские училища выпустили более 150 тысяч воспитанников. Многие из них, учитывая целевую направленность созданных суворовских военных и нахимовских военно-морских училищ, стали офицерами и генералами, продолжателями дела великого своего предшественника - полководца А.В. Суворова. Среди выпускников СВУ и НВМУ 4 генерала армии (Герасимов В. В., Бобрышев В. С, Казанцев В. Г., Кочетов К. А.), 33 генерал-полковника и 2 адмирала, более 150 генерал-лейтенантов и 6 вице-адмиралов, не менее 400 генерал-майоров и более 60 контр-адмиралов. 25 высших офицеров прошли через командование военными округами и флотами: 6 человек возглавляли военные ведомства государств постсоветского пространства: генерал-полковники П. Г. Чаус и Л. С. Мальцев (Минское СБУ) - в Республике Беларусь, А.С. Гриценко (Киевское СБУ) - в Украине, генерал-полковник А. К. Баранкевич (Свердловское СБУ) и Ю.А.Танаев (Минское СБУ) - в Южной Осетии, С. Г. Хажеев (Свердловское СБУ) - в Приднестровской Молдавской Республике. И сегодня многие руководящие должности в Вооруженных Силах Российской Федерации занимают выпускники суворовских и нахимовских училищ: генерал армии В. В. Герасимов (Казанское СБУ) - первый заместитель Министра обороны РФ - начальник Генерального штаба Вооруженных Сил РФ, Ю.И.Борисов (Калининское СБУ) - заместитель министра обороны РФ, генерал-

полковник В.В.Чиркин (Казанское СБУ) - главнокомандующий Сухопутными войсками - начальник Главного управления Сухопутных войск, генерал-полковник Н.В. Богдановский Свердловское СБУ - командующий войсками Центрального военного округа, генерал-лейтенант А.А.Сидоров - (Свердловское СБУ) - командующий войсками Западного военного округа и т. д.

Проявившие свои лучшие профессиональные качества 72 выпускника за ратные подвиги и успехи в труде удостоены высшего геройского звания. В их числе: дважды Герой Советского Союза летчик-космонавт В.А. Джанибеков (совершил 5 космических полетов), Герой Советского Союза - 14 чел., Герой Социалистического Труда - 3 чел., Герой Российской Федерации - 52 чел., Герой Украины - С.В.Червонописский (Минское СВУ), Герой Абхазии - В. В. Анцупов (Кавказское СВУ). Еще при жизни стало легендой имя выпускника Ленинградского НВМУ генерал-майора авиации Т. А. Апакидзе, первым в истории морской авиации освоившего палубный истребитель. Не менее значимые подвиги совершили другие лица, удостоенные высшей награды государств.

Получив основательную подготовку в суворовских военных и нахимовских военно-морских училищах, их выпускники добились значительных успехов в других сферах деятельности - политике, науке, искусстве, спорте и т. д. Имена многих из них с гордостью называют не только в училищах, которые они окончили, но их фамилии, государственные дела хорошо знакомы за пределами Вооруженных Сил. Министры СССР и Российской Федерации (Э.Д.Днепров, Ю.С.Мелентьев, И.С.Иванов), губернаторы (Б.В.Громов, В.С.Груздев, А.И.Шевелев), депутаты законодательных органов (Д. Н. Вороненков, С.В.Железняк, А.Н. Метельский, В.А.Стальмахов,), Чрезвычайные и Полномочные послы России и других государств постсоветского пространства, академики РАН (В.Г. Кардашевский, А.Г.Витушкин, М.И.Давыдов), народные артисты (Г.В. Васильев, А.С.Пашутин), участники и призеры Олимпийских игр (Ю.П.Власов, В.В.Попенченко, В.В.Портной, В.М.Емельянов, И.И.Никитин), их тренеры (С.М.Вайцеховский, Ю.Ш. Балов), работники творческих профессий (писатели, композиторы, актеры, режиссеры, художники), перечислить которых из-за их многочисленности весьма проблематично, составляют гордость суворовско-нахимовского сообщества.

Ни одна национальная система обучения и воспитания граждан России не дала таких выдающихся результатов.

Таким образом, за семь десятилетий СВУ прошли большой путь поисков форм и методов обучения и воспитания суворовцев. Особенности управления учебно-воспитательным процессом, внутренней структуры и инфраструктуры училищ в целом позволяли качественно выполнять поставленные перед ними задачи по обучению и воспитанию будущих офицеров. По отзывам из войск питомцы этих училищ всегда отличались глубокими общеобразовательными и начальными военно-профессиональными знаниями, широкой образованностью и культурой, высоко развитым чувством патриотизма, воинского долга, офицерской чести и войскового товарищества. Анализ различных сторон деятельности этих военно-учебных заведений дает основания утверждать, что высокий уровень общеобразовательной и начальной военной подготовки воспитанников во многом определялся:

- четким определением цели и задач обучения, воспитания, развития и психологической подготовкой воспитанников к будущей профессиональной деятельности; эффективным управлением этими процессами со стороны командования училищ, постоянным поиском новых форм и методов обучения и воспитания;

- системностью, индивидуальным подходом в воспитании каждого суворовца, с учетом его возраста и условий предшествующей жизни, а также формирующихся в этот период основных морально-психологических качеств личности;

- педагогизацией среды жизнедеятельности, тщательным отбором будущих воспитанников, командного и преподавательского состава; хорошим материальным обеспечением учебы, жизни и быта суворовцев; продуманным во всех отношениях распорядком дня, сочетанием высокой требовательности с заботой о воспитанниках;

- содержанием воспитательного процесса: воинское, физическое, патриотическое, нравственное и эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, давали возможность достичь главную цель воспитания – формирование всесторонней и гармонично развитой личности, патриота и защитника своего Отечества.

Накопленный училищами огромный опыт учебно-воспитательной работы является, на наш взгляд, той положительной базой, на основе которой следует проводить формирование и деятельность подобного рода учебных заведений в современных условиях, решать вопросы модернизации образования.

Ряд сотрудников, которые работали и продолжают работать в Институте управления образованием, также являются выпускниками суворовских военных училищ, добросовестно и прилежно выполняли и выполняют возложенные на них обязанности и в настоящее время являются членами Ученого и

Диссертационного советов института. Общим для них является то, что они не только выпускники Суворовских военных училищ, но и выпускники педагогического факультета (отделения специализации – педагогика и психология) Военно-политической академии им. В.И.Ленина - Военного университета. Это:

Мощенко Александр Васильевич - выпускник Киевского Суворовского военного училища, полковник запаса, доктор психологических наук, профессор. Светлая память о нем навечно сохраниться в наших сердцах.

Лямзин Михаил Алексеевич - выпускник Казанского суворовского военного училища, полковник запаса, доктор педагогических наук, профессор.

Денисенко Сергей Иванович - выпускник Калининского Суворовского военного училища, капитан первого ранга запаса, доктор педагогических наук, профессор.

Автор этой статьи, Саханский Николай Борисович - выпускник Ленинградского Суворовского военного училища, полковник запаса, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

По-разному сложился наш жизненный путь. Но общим является то, что свою жизнь мы отдали ратной службе с детства на благо Отечества, связав ее с научно-педагогической деятельностью.

УДК 378.1: 001.895

СИНЕРГЕТИКА ОБРАЗОВАНИЯ И ТОЧКИ ИННОВАЦИОННОГО РОСТА

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

Аннотация Рассмотрены вопросы развития образования на основе синергетических принципов. Показано, что одним из подходов является создание точек роста или точек инновационного роста в отрасли образования. Описаны условия существования таких точек.

Ключевые слова: образование, синергетика, точки инновационного роста, естественные и искусственные процессы в образовании.

SYNERGETICS EDUCATION AND POINTS OF INNOVATION AND GROWTH

Tsvetkov V. Ya, D.Scienc., prof., Moscow State University of Geodesy and Cartography, Moscow, Russia. E-mail:cvj2@list.ru

Abstract The article describes the problems of education based on the principles of synergy. It is proved that one approach is to create growth points or points of innovative growth in the sector of education. The article describes the conditions of existence of "points of growth"..

Keywords education, synergy, innovation points growth, natural and artificial processes in education.

По мере информатизации и интеллектуализации общества происходит всё более разнообразная диверсификация форм отражения реального мира, включая сферу образования. Ресурсы информационного общества дают новое качество развития системе образования. Развитие информационного общества привело к формированию новых образовательных моделей и средств обучения, которые включают не только традиционные вербальные и лингвистические средства, но и паралингвистические мультимедийные средства обучения.

Образование можно рассматривать как процесс становления человека, в ходе которого создается его собственная система знаний. Эта система знаний воплощается в некотором образе.

Принципиальной позицией автора статьи является то, что образование в современном веке направлено не столько на передачу сведений и знаний по отдельным дисциплинами или направлениям, сколько на формирование целостной картины мира (модели мира) у подрастающего поколения и специалистов, проходящих

переподготовку [1]. В интегральном аспекте образование должно способствовать формированию картины мира и предоставлять средства для ее построения.

Теории эволюции и коэволюции систем, концепции нелинейных динамик, идеи самодвижения и самоорганизации [2, 3] заставляют современную науку образования по-новому взглянуть на многие понятия и процессы, включая сферу образования.

В прежнем понимании образовательное пространство рассматривалось, прежде всего, как состояние, то есть доминировала его стационарная модель. Это дескриптивная модель. В современном понимании образовательное пространство рассматривается как взаимодействующий объект, то есть принимается во внимание его динамическая модель с учетом статической модели. Очевидно, что этот подход является более полным, так как позволяет учитывать факторы, которые при стационарном подходе исключаются. Это, прежде всего, имеет отношение к синергетике.

Важными компонентами образовательного пространства являются процессы управления, процессы самоорганизации, процессы взаимодействия образовательного пространства с другими пространствами и процессы взаимодействия человека с образовательной средой.

Понятия «образовательное пространство» следует разделить на три группы взаимодействующих, но качественно разных пространств: объектные, субъектные и процессные. Это дает основание рассматривать образовательное пространство не только как пространство объектов (систем) тел, но и как пространство *процессов* и связанных с ними действий и *поведения людей*. Такое сложное пространство может включать различные виды информационных взаимодействий и различные виды технических средств. Рассмотрение такого пространства еще более повышает значение процессов самоорганизации.

Образование возникла как средство гомеостаза общественной системы для реализации её объективной потребности в системообразующих факторах, способных поддерживать её динамическое равновесие. То есть, благодаря образованию происходит процесс самоорганизации общества, связанный с выделением параметров порядка.

Можно выделить две составляющие процесса самоорганизации системы образования: детерминированный процесс саморегуляции и процесс саморазвития, описываемый вероятностными законами. Развитие этих составляющих диктуется внешней средой. Это обусловлено тем, что образование не является полностью самоорганизующей системой, а допускает возможность управленческих воздействий со

стороны государства.

Подчеркнем термин «управленческие воздействия», а не управление. Управлять сложной системой вплоть до каждого ее элемента невозможно, в силу внешних и внутренних взаимодействий этой системы и объективно существующих явлений: диссипации системы, «тумана» [4], ограниченности сведений о среде, ограниченности инструментов воздействия, разрывности информационного пространства и др.

Управленческие воздействия можно разделить на директивные и организационные. Директивные сводятся к подаче команд (указаний). Организационные связаны с созданием условий для развития процессов взаимодействия и самоорганизации. Среди директивных методов управления можно выделить особое направление – «деградационное».

Исследования, проведенные ЮНЕСКО показали, что в странах с тоталитарным режимом, в бюрократических системах с отсутствием контроля и ротации имеет место именно этот метод. Суть его состоит в том, что руководитель выбирает себе заместителя, которого считает заведомо глупее, чем себя. В результате примерно через 50 лет наступает деградация управления.

Разновидность это принципа в том, что при выборе эксперта или кандидата на должность выбирается не специалист с высокими профессиональными знаниями, а знакомый или родственник, обладающий существенно меньшим интеллектуальным потенциалом.

Возможно, по этом принципу создавалось Сколково – Российская «Голубая долина». В последнее время в Сколково перекинули функции экспертизы проектов и анализа отчетов, которые пишут научные и вузовские организации.

Можно ли себе представить, чтобы «Голубая долина» в ущерб научной деятельности стала заниматься бюрократической работой по проверке чужих документов? Ответ отрицательный. У настоящих ученых нет времени и желания на бюрократические проверки.

То, что Сколково занимается бюрократической деятельностью, говорит о следующем:

1. У них мало научных идей, для которых необходимо использовать все временные ресурсы.
2. У них мало своих идей, поэтому им создают условия попользоваться чужими идеями.
3. У них нет способностей генерировать новые идеи.
4. Специалисты в Сколково подбирались по «деградационному» принципу.

В противовес этому подходу можно привести синергетический принцип управления образованием. Как известно в самоорганизующей системе возможно наличие аттракторов – точек притяжения, способствующих самоорганизации и развитию [2, 3]. Синергетический принцип управления состоит в создании и организации условий для развития системы.

В общем случае центрами развития являются полюса роста [5], которые могут являться и точками инновационного развития [6].

Полюса роста или точки роста – это активные системы, под которыми можно понимать фирму, лабораторию, отдел, факультет, вуз, научный инкубатор, студенческое КБ, и прочие организации, обладающие сильным «эффектом увлечения». Эти точки роста образуют «зоны развития» в регионе или в стране. Во многих работах отмечено, что использование экономических полюсов роста как категории, создающей определенную схему развития экономики и производственной деятельности, позволило в развитых странах институционализировать функции государства в обеспечении структурных сдвигов. На их основе стало возможным формирование целей развития регионов и обеспечение условий их достижения.

Точки (инновационного) роста - это стимулируемые государством центры или системы. Это является обязательным условием в сфере образования. К основным принципам организации «точек (инновационного) роста» можно отнести [6]:

1. Принцип стимулирования «точки инновационного роста» как субъекта инновационной деятельности. Стимулирование проявляется в инновационной направленности развития «точки инновационного роста», что находит свое отражение в целях и задачах планов правительства.

2. Принцип инфраструктурной составляющей системы. Формирование и деятельность «точки инновационного роста» неразрывно связано с созданием инфраструктур точки инновационного роста: технопарков, бизнес-инкубаторов, центров трансфера технологий, центров коммерциализации научных разработок и прочих инфраструктурных элементов национальной инновационной системы;

3. Принцип комплексности и интегрированности. Действие этого принципа проявляется в использовании комплексных подходов к анализу обработке и представлению результатов инновационной деятельности. Интегрированность способствует решению комплексных задач с большей эффективностью.

4. Принцип опорной площадки. Опорная площадка представляет собой микроструктуру, способствующую организации точки инновационного роста на ранней стадии ее развития.

5. Принцип зоны научного прорыва. Этот принцип означает, что на завершающей стадии развития точки инновационного роста формируется «зона прорыва» как одного из элементов стратегии интенсивного развития.

6. Принцип кристаллизации. Этот принцип означает, что на стадии стабильного функционирования точки (инновационного) роста вокруг нее формируется мезосреда. На базе этого принципа «кристаллизуются» новые научные направления.

7. Принцип реализации функциональных интересов точек инновационного роста. В этот принцип использует формулу стратегии развития следующим образом: «человеческие ресурсы» + научно-технический потенциал + природные ресурсы + экономические методы стимулирования = пространственная экономика региона.

В целом на основе подходов принципов идет о сближение промышленности, науки и образования

Примером такого подхода может служить 1996 год, когда А.Н. Тихонов предложил создать центры новых информационных технологий (ЦНИТ). Эти центры успешно существуют до настоящего времени и служат основой интеграции и организации научных исследований. Следует отметить, что среди ЦНИТ также произошел процесс самоорганизации. Те центры, которые создавали по деградационному признаку, деградировали и исчезли. Остались выжившие, способные развиваться и создавать новые идеи и научные решения. Следующими шагами было создание специализированных ЦНИТ и ресурсных центров.

Идея синергетического управления состояла не в командах, а в создании свободно конкурирующих систем, которые стимулировали и служили основой развития образовательной системы. При этом использовался принцип субсидиарности [7], допускающий делегирование полномочий на места.

Таким образом, точки инновационного роста являются эффективным механизмом развития сферы образования. Одним из принципов развития является конкуренция. Поэтому одна точка роста в отсутствии конкуренции будет деградировать и не принесет ожидаемый эффект.

Список литературы

1. Иванников А.Д., Тихонов А.Н., Соловьев И.В., Цветков В.Я. Инфосфера и инфология. – М: ТОРУС ПРЕСС, 2013. -176с
2. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам. /Пер. с англ - М.: Мир.: 1991 – 240с
3. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. Динамическая теория хаоса, М.:

Наука, 2001. - 105 с.

4. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Соловьёв И.В., и др. Концепция сетцентрического управления сложной организационно-технической системой- М.: МаксПресс, 2010.-136с/

5.Кудинов А. Полусы роста. //Информационно-политический портал.
//<http://www.doc22.ru/information/analysis/>

6. Цветков В.Я. Формирование точек инновационного роста / Материалы международного образовательного форума «Бургас 2013». – Бургас.: Изд-во «ЕООД ИХНИИТ», 2013 с.131-137.

7. Цветков В.Я. Применение принципа субсидиарности в информационной экономике // Финансовый бизнес. -2012. - №6. – с.40-43.

УДК 371

ДОСТУПНОСТЬ КАЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РИСКИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА

Пуденко Т.И., д.э.н., Институт управления образованием РАО, Москва, Россия
Email: pudenko@mal.ru

Аннотация. Рассматривается актуальное состояние доступности дошкольного образования в России и основные факторы влияния на ситуацию. Обосновывается противоречивость доступности и качества дошкольного образования как целевых ориентиров развития в краткосрочной и среднесрочной перспективе. Анализируются риски относительного снижения качества дошкольного образования в условиях проводимой модернизации.

Ключевые слова: дошкольное образование; доступность дошкольного образования; качество дошкольного образования; управление развитием образования.

THE AVAILABILITY OF HIGH-QUALITY EARLY PRE-SCHOOL EDUCATION: THE RISKS OF THE PRESENT STAGE

Pudenko T.I., D.ofArts, Institute of management in education of RAE, Moscow, Russia
Email: pudenko@mal.ru

Abstract: Discusses the current state of the availability of pre-school education in Russia and the main factors influencing the situation. Is based on contradictions in the availability and quality of preschool education as targets of development in the short and medium term. Examines the risks of relative decline in the quality of pre-school education in terms of modernization.

Keywords: pre-school education; the availability of pre-school education; the quality of pre-school education; development education management.

Стратегические ориентиры развития дошкольного образования в России принципиально не отличаются от ориентиров, зафиксированных для других уровней образования - это повышение доступности, качества и эффективности. Эту триаду вот уже более десяти лет мы видим в основных программных документах системы образования, поскольку в ней были воплощены цели модернизации российского образования. Конкретизируясь в определенных целевых ориентирах и целевых индикаторах программ развития образования федерального, регионального и муниципального уровней, государственной программы развития образования до 2020 года и иных стратегических документов, «доступность, качество и эффективность» по-прежнему служат мерилем верности принимаемых решений, обоснованности расходов, выбора тех или иных новаций.

Однако эти «три источника и три составных части» модернизации российского образования характеризует очень сложное взаимодействие, которое ближе к борьбе, чем к единству и согласованности. Противоречия между доступностью образования и его качеством, между качеством и эффективностью объективны, и преодолеваются за счет явно и не явно задаваемых приоритетов, то есть, выбора на каждом этапе развития системы какого-то одного ведущего ориентира.

Если говорить о дошкольном образовании, то приоритет в краткосрочной перспективе – это, безусловно, доступность, которая уже давно превратилась в социальную проблему и приобрела в последние годы политическое звучание.

Причем речь идет не о повышении доступности для отдельных категорий детей (с ограниченными возможностями здоровья, с особенностями развития и др.), а о массовой доступности, о создании необходимого количества мест для детей дошкольного возраста, о формировании более мощной сети образовательных организаций, предоставляющих услуги дошкольного образования.

Анализ открытой информации, а также данных, собранных в ходе специальных опросов,¹ позволяет сделать вывод, что наблюдается положительная динамика в решении проблемы доступности дошкольного образования.

Так, Минобрнауки РФ сообщало, что за счет регионально-муниципальных программ в 2011 году создано более 200 тысяч дополнительных мест для детей дошкольного возраста. В соответствии с отчетом Минобрнауки России о реализации Поэтапной программы («дорожной карты») по ликвидации очередности в дошкольные учреждения по состоянию на сентябрь 2012 года, в течение 2012 года было введено 267087 дополнительных мест. По данным субъектов Российской Федерации, представленным в этом отчете, дефицит мест в дошкольные организации, в целом, по России составляет в период до 1 сентября 2013 года 361681 место.

Так, по информации 37 субъектов РФ, сообщивших общие сведения о состоянии регионально-муниципальных систем дошкольного образования,² общее количество дошкольных учреждений увеличилось в них с 23853 (в 2010 году) до 23977 (в 2012

¹ В 2012 и в 2013 годах в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение программ развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования» Мероприятия 1. «Достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» ФЦПРО 2011-2015гг.

² Исследование 2013 года в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение программ развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования» Мероприятия 1. «Достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» ФЦПРО 2011-2015гг.

году), то есть, примерно на 0,5%. При этом количество групп полного дня возросло в тот же период почти на 8 тысяч: со 100993 до 108803 групп, то есть, примерно на 7,7%.

Эти цифры соответствуют общей закономерности, сложившейся в настоящее время в Российской Федерации, когда прирост мест в системе дошкольного образования обеспечивается, в основном за счет организации дополнительных групп в действующих ДООУ, групп в иных образовательных учреждениях, чаще всего, в общеобразовательных. Тем не менее, рост количества дошкольных учреждений отмечен даже на фоне проводимой регионами оптимизации сети образовательных учреждений, при которой происходит объединение дошкольных образовательных учреждений с сокращением числа самостоятельных юридических лиц.

Отметим, что по более ранним данным Минобрнауки РФ, на 1 января 2012 года в очереди на устройство в детские сады было зарегистрировано 2 093 058 детей по всем регионам России.

Практика предоставления мест очередникам предусматривает преимущества при зачислении детей более старшего возраста. Однако их доля относительно невелика и основной контингент очередников ближайших лет будут составлять дети до 3 лет (которых в нынешней очереди более 70%).

В то же время, охват дошкольным образованием детей этой возрастной группы не входит в число приоритетов государственной политики. Так, Государственная программа развития образования до 2020 содержит четкие ориентиры в отношении изменений состояния систем дошкольного образования и в ней сказано, что будет ликвидирована очередь детей в возрасте от 3 до 7 лет на получение услуг дошкольного образования. Эта же возрастная категория упоминается в указе президента России от 7 мая 2012 года, требующем 100%-ого удовлетворения спроса на дошкольное образование детей этого возраста к 2016 году.

Что касается детей до 3 лет, то в Государственной программе развития образования до 2020 сказано, что «будет создана инфраструктура поддержки раннего развития детей (0-3 года). Семьи, нуждающиеся в поддержке в воспитании детей раннего возраста, будут обеспечены консультационными услугами в центрах по месту жительства и дистанционно».

Таким образом, если исходить из предоставленных субъектами Российской Федерации данных, темпы ввода дополнительных мест позволят ликвидировать очереди в дошкольные учреждения в ближайшие годы для детей в возрасте от 3 до 7 лет, то есть, выполнить указ Президента России от 7 мая 2012 года.

Но при этом возникает вопрос: что будет представлять собой обновленная система дошкольного образования, которая в течение нескольких лет решала практически единственную проблему ликвидации очередей в дошкольные учреждения? Что делается сейчас для повышения качества дошкольного образования, и каковы перспективы в этом плане?

В Государственной программе развития образования до 2020 года говорится, что «приоритетом государственной политики на данном этапе развития образования является обеспечение доступности дошкольного образования. Другим системным приоритетом является повышение качества результатов образования».

Основными документами федерального уровня, содержащими целевые ориентиры, связанные с качеством дошкольного образования, являются: Государственная программа развития образования до 2020 года, федеральная целевая программа развития образования на период 2011-2015 годы, план действий правительства Российской Федерации (дорожная карта) «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Уже в ближайшем будущем к числу этих нормативных актов присоединятся федеральные государственные стандарты дошкольного образования, находящиеся в данное время в стадии разработки.

В перечисленных документах предусматривается: рост средней заработной платы педагогических работников дошкольных образовательных организаций до уровня не менее 100 % к средней заработной плате в образовании региона; повышение привлекательности педагогической профессии и уровня квалификации кадров; переход на эффективный контракт с педагогами дошкольного образования; внедрение ФГОС дошкольного образования; рост численности руководителей государственных (муниципальных) организаций дошкольного образования, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации или профессиональную переподготовку; включение общественности в управление образовательными организациями и оценку качества образования; внедрение финансово-экономических механизмов обеспечения обязательств государства в сфере образования.

Разумеется, достижение большинства этих целевых ориентиров должно положительно сказаться на качестве дошкольного образования с учетом того, что аналогичные документы разрабатываются, утверждаются и принимаются к исполнению на уровне субъектов Российской Федерации и муниципальном уровне.

На этом фоне реализуемые в настоящее время программы развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования выглядят не полными по своим це-

лям и задачам. Проведенный анализ показал, что сейчас в них наблюдается смещение целевых ориентиров в сторону обеспечения доступности, явный дисбаланс между мерами по вводу дополнительных мест и мерами по повышению качества дошкольного образования. Более того, в большинстве проанализированных программ повышение качества дошкольного образования не заявлено ни в виде целевых ориентиров, ни в составе планируемых мероприятий и ожидаемых результатов.

На практике деятельность региональных и муниципальных органов управления по повышению качества дошкольного образования будет регулироваться, вероятно, иными документами, принимаемыми во исполнение федеральных требований и решений в пределах целевых ориентиров, обозначенных на федеральном уровне. Не оспаривая необходимости заявленных мер, можно легко обнаружить их мозаичность и недостаточность для системного решения проблемы роста качества дошкольного образования.

По мнению многих исследователей [3], критерии качества функциональны и измеряются способностью в большей или меньшей степени удовлетворять определенные личные и общественные потребности в сфере образования, интересы разных социальных групп. Как минимум, речь идет об интересах семьи, социума, профессионального и научного сообщества, государства.

Подход государства к обеспечению качества образования – это стандартизация для выполнения конституционных гарантий равного доступа к дошкольному образованию, финансового обеспечения его бесплатности для граждан России.

Запросы семьи – это укрепление здоровья, психологический комфорт в дошкольных группах, личностное развитие при максимальной индивидуализации, учет особенностей и склонностей ребенка, наличие выбора образовательных услуг и образовательных программ.

В представлениях профессионального и научного сообщества качественное дошкольное образование – это такое образование, которое признает и учитывает самоценность детства, необходимость полноценного проживания каждого возрастного этапа, максимально обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию образовательных программ, общение взрослого с ребенком в зоне его ближайшего развития.

Для общества качественная система образования – это равные возможности образования для всех детей; отсутствие дискриминации в доступности дошкольного образования по социально-экономическому статусу, месту проживания, возможностям здоровья.

Запросы этих групп не всегда четко сформулированы, не во всем совпадают, а в чем-то и противоречат друг другу. Тем не менее, качество дошкольного образования должно определяться тем, насколько удовлетворяются современные требования основных потребителей образовательных услуг, а не соответствием лишь одной из групп требований, то есть, государственному стандарту дошкольного образования, например. В определенном смысле, эту альтернативу можно обозначить как максимальный и минимальный уровни качества образования.

В зарубежных исследованиях, посвященных проблеме доступности и качества образования [5] поднимается вопрос о принципиальной возможности одновременного решения этих двух проблем, и высказывается мнение, что подобная цель является изначально противоречивой, если под качеством образования иметь в виду достижение высоких требований, соответствующих разнообразным современным запросам общества, семьи, ребенка. Такое образование не может быть одновременно доступно всем, поэтому необходимо делать выбор между этими целями на уровне образовательной политики. Под термином «доступность» стали подразумевать равенство образовательных возможностей. Однако это не внесло окончательной ясности, поскольку образовательные возможности тоже связаны с качеством образования, охватывая как саму проблему доступа к образованию, так и характеристики образовательного процесса. Анализ литературы по данной проблеме показал сложность этих категорий и отсутствие согласованного мнения в их трактовке [1,2,5]. Если под качеством понимать возможность роста для всех учащихся, образование с учетом индивидуальности, тогда соединение качества и доступности достигается. Однако авторы отмечают, что образовательную политику в таком понимании пока можно считать идеалом, к которому нужно стремиться.

Российская система дошкольного образования – не исключение, и в ней явно просматривается противоречивость целей доступности и качества дошкольного образования, если под качеством образования понимать полноту удовлетворения потребностей основных социальных групп, а не только соответствие государственным стандартам дошкольного образования.

Сейчас в сфере дошкольного образования, если пользоваться экономической терминологией, сложился рынок «продавца». В ситуации неудовлетворенного спроса (спрос на места в детских садах превышает предложение) о высоком качестве образовательных услуг говорить достаточно сложно. Однако общая тенденция к повышению доступности дошкольного образования, а также целевые установки на повышение удо-

влетворенности населения дошкольным образованием неизбежно выдвинут вопросы качества образования на передний план.

Введение федерального государственного стандарта дошкольного образования позволит предъявить и контролировать государственные требования к качеству образования, даст основу для финансового подкрепления гарантий доступности дошкольного образования. Однако федеральный государственный стандарт сам по себе не может обеспечить запросы индивидуальных потребителей, ожидающих большей дифференциации образовательных услуг, большей индивидуализации.

Так, анализ действующих программ развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования показал, что в них практически отсутствует установка на индивидуализацию и дифференциацию образовательных услуг в зависимости от потребностей ребенка и семьи. Из текстов программ следует, что, как правило, не проводится учет и анализ образовательных потребностей отдельных категорий детей – по возрастным группам, по особенностям состояния здоровья с последующим переходом к системе мероприятий программы при выявлении высокого уровня неудовлетворенного спроса отдельных групп населения. В частности, обнаружилось, что повсеместно наблюдается рост потребности в услугах дошкольного образования для детей возрастной категории до 1 года, однако эта возрастная категория практически выпала из программ развития дошкольного образования. Практически во всех регионах сохраняются диспропорции между спросом на услуги коррекционного дошкольного образования, групп оздоровления и вводом мест в соответствующих группах и детских садах.

Впрочем, и в отношении гарантий качественного образования в соответствии с федеральным стандартом дошкольного образования также не все обстоит благополучно, если исходить из складывающихся тенденций развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования. Существуют серьезные риски в обеспечении полной доступности качественного дошкольного образования, имея в виду, прежде всего, условия реализации образовательных программ дошкольного образования.

Так, наиболее общая проблема, которая имеет глобальное влияние на доступность качественного дошкольного образования – это высокий уровень межрегиональных и межмуниципальных различий. Территориальный фактор является в настоящее время основным фактором риска, главным по степени влияния на доступность и качество образования, прежде всего, дошкольного. Проведенные исследования показали, что территориальные различия отхватывают все параметры системы дошкольного об-

разования: уровень охвата детей, размеры заработной платы педагогических работников, уровень образования и квалификации персонала дошкольных учреждений, текучесть кадров, материальную базу дошкольного образования, доступность повышения квалификации и т.д.

Кроме того, в крупных городах и мегаполисах, в территориях, имеющих относительно более развитую инфраструктуру, более высокий уровень экономического развития и платежеспособности населения, наблюдается значительно более дифференцированная сеть дошкольных образовательных организаций, более широкий спектр образовательных услуг. В этих территориях создаются условия для более высокого качества, соответствующего не только государственному стандарту, но и современным запросам потребителей. Для остальной же части контингента дошкольников (проживающих в депрессивных территориях, сельских населенных пунктах, регионах с недостаточно развитой инфраструктурой и экономикой) обеспечивается доступность без упора на высокое качество, в лучшем случае предоставляя это качество на уровне минимальных государственных стандартов.

Как ни парадоксально, но риски в обеспечении доступности качественного образования в определенной степени порождаются самим государственным стандартом дошкольного образования. ФГОС дошкольного образования в трактовке Закона «Об образовании в Российской Федерации» – это фактически квазистандарт, поскольку он не предназначен для выполнения регулирующей функции в обеспечении качества дошкольного образования, не является мерилем этого качества. По закону, он не является основой для объективной оценки соответствия образовательной деятельности (ст. 11); не проводится государственная аккредитация образовательной деятельности, то есть, не подтверждается соответствие требованиям ФГОС ДО (ст. 92). По сути, ФГОС дошкольного образования выступает лишь основой для разработки образовательной программы дошкольных образовательных организаций.

В то же время можно выделить и более частные риски, которые создают угрозы для обеспечения доступности качественного дошкольного образования даже в пределах государственного стандарта, если иметь в виду требования к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования .

Прежде всего, речь идет о фактическом отсутствии кадрового потенциала для повышения качества образования. Быстрый рост количества дополнительных мест в системе, увеличение мощности сети дошкольных образовательных организаций, требует в настоящее время столь же интенсивного набора необходимого персонала в до-

школьные учреждения. В этих условиях появляются значительные риски снижения требований к качеству педагогических кадров.

В целом, укомплектованность ДОО педагогическим персоналом за последние годы оставалась высокой. Так, полученные в ходе мониторинга 2012 года³ региональные отчеты показывали, что укомплектованность педагогическими кадрами находилась на уровне около 95%. Причем межрегиональные и межмуниципальные различия по этому параметру были незначительными. Но уже в то время сложнее обстояло дело с качественными характеристиками педагогического персонала. Относительно неплохой оказалась ситуация с наличием базового педагогического образования у воспитателей. В региональных отчетах было показано, что, в среднем, его имеют около 81% педагогических работников детских садов.

Актуальный уровень квалификации педагогических кадров регионально-муниципальных систем дошкольного образования (по результатам их аттестации) можно охарактеризовать как относительно не высокий. Так, доля педагогов (воспитателей) с высшей квалификационной категорией, составляла, по региональным отчетам, около 15% от всего педагогического персонала. Доля педагогического персонала ДОО с 1 квалификационной категорией выше во всех опрошенных регионах. В среднем, она составляла на момент проведения мониторинга, по данным региональных органов управления образованием, примерно 35,8%. Таким образом, примерно лишь половина педагогического персонала ДОО имеет к настоящему времени квалификационную категорию, а в некоторых регионах эта доля составляет менее трети.

Примерно такой же является доля педагогических кадров, прошедших повышение квалификации, - примерно половина педагогов дошкольного образования (по данным муниципальных отчетов – 51,7%, региональных - 50,2%).

Характерно, что все качественные характеристики кадрового потенциала дошкольного образования имеют значительные межрегиональные и межмуниципальные различия. Принимая во внимание новые задачи модернизации муниципальных и региональных систем дошкольного образования, предстоящий переход к федеральным государственным стандартам дошкольного образования, следует признать эту ситуацию не удовлетворительной. [4]

³ Исследование 2012 года в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение программ развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования» Мероприятия 1. «Достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» ФЦПРО 2011-2015гг.

Однако, если мы посмотрим программы развития дошкольного образования, то почти во всех, без исключения, отсутствуют прогнозы потребности в кадровом обеспечении (по количеству и качеству педагогического и не педагогического персонала), нет комплексов мероприятий, направленных на создание кадрового ресурса развития дошкольного образования, адекватного прогнозам и целевым ориентирам по изменению доступности и качества дошкольного образования.

Кроме того, риск снижения качества работы воспитателей и другого педагогического персонала дошкольных учреждений увеличивается из-за возрастания нагрузки на них, поскольку в настоящее время решение проблемы повышения доступности дошкольного образования происходит в значительной степени за счет уплотнения действующих дошкольных учреждений, повышения их наполняемости сверх проектной мощности.

Качество предоставляемого дошкольного образования в существенной мере зависит от качества программно-методического обеспечения. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» образовательные программы ДОУ разрабатываются ими самостоятельно на основе федерального государственного стандарта дошкольного образования и с учетом примерных образовательных программ. Если учесть, что ФГОС дошкольного образования содержит лишь требования к структуре образовательной программы, а ответственность за содержательное наполнение и оформление этой программы в виде комплекта организационно-методических материалов целиком и полностью ложится на само дошкольное учреждение, возникают серьезные риски выполнения этой работы на должном уровне качества.

Опыт внедрения ФГОС начального общего образования показал, что даже для школ зачастую разработка образовательной программы учреждения оказалась непосильной задачей, несмотря на то, что к этому моменту школы накопили немалый опыт разработки различных программ и проектов, более десятка лет участвовали в инновационной деятельности, приобрели опыт самоанализа и самооценки в рамках ПНПО и т.д. В детских садах к настоящему времени нет ни аналогичного опыта, ни квалификации персонала, необходимой для разработки подобной организационно-методической документации. Для приобретения соответствующих компетенций [6] потребуется не один год активного взаимодействия с системой повышения квалификации и методическими службами территорий. Не трудно предположить, что администрация подавляющего большинства дошкольных учреждений предпочтет взять для работы примерные

образовательные программы, не замахиваясь на учет специфики своего контингента, имеющегося социального заказа и т.д.

Еще один риск в обеспечении доступности более высокого качества дошкольного образования связан с меняющимися характеристиками образовательной среды, пространства развития ребенка. Известно, что решение проблемы доступности дошкольного образования осуществлялось, прежде всего, за счет использования «резервов» действующих ДООУ - повышения наполняемости групп, увеличения количества групп. По данным мониторинга, в большинстве регионов ввод дополнительных мест в действующих ДООУ превышает совокупный прирост мест за счет строительства, реконструкции детских садов и возврата ранее перепрофилированных зданий и помещений. Таким образом, повышение доступности дошкольного образования сопровождается зачастую сокращением развивающего образовательного пространства в пользу выделения пространства для содержания детей.

Однако самый большой прирост количества мест для дошкольников обеспечивается в настоящее время во всех регионах за счет организации дошкольных групп, дошкольных отделений в общеобразовательных учреждениях. Негативные последствия этого варианта также связаны с ограниченностью воспитывающего и развивающего пространства, с ухудшением санитарно-гигиенических условий пребывания детей в таких дошкольных группах, затруднениями в соблюдении полноценного режима в соответствии с возрастными особенностями детей.

Нельзя не упомянуть и о рисках, обусловленных самими принципами формирования современной сети дошкольного образования. Сейчас вектор изменения сети дошкольного образования – это увеличение вариативности, многообразия форм организации, в том числе с точки зрения времени пребывания ребенка. Эта вариативность плохо сочетается с требованиями стандарта дошкольного образования, который, как и ФГТ, очевидным образом нацелен на работу с детьми в дошкольных группах с 10-12 часовым режимом.

Проект ФГОС дошкольного образования содержит небольшой текст относительно групп кратковременного пребывания, но он не проясняет основную проблему – как в условиях работы с детьми в течение 3-5 часов обеспечить достижение целевых ориентиров, указанных в стандарте, а если это невозможно, то каковы должны быть приоритеты при разработке ДООУ своей образовательной программы в части групп кратковременного пребывания?

Отметим и риски, связанные с финансовыми условиями предоставления дошкольного образования, поскольку в новом законе об образовании снята норма, ограничивающая родительскую плату за содержание детей в дошкольных учреждениях. Несмотря на то, что за счет родительской платы финансируется лишь уход и присмотр за детьми, эта статья расходов может объективно повышаться по мере реализации мер, направленных на рост качества дошкольного образования (прежде всего, рост уровня заработной платы в дошкольном образовании). Как следствие, для части населения может сформироваться финансовая недоступность дошкольного образования, что требует выработки компенсирующих решений.

Список литературы

1. Доступность качественного высшего образования: возможности и ограничения / Д. Константиновский, В.Вахштайн, Д.Куракин и др. – М.: Университетская книга, 2006. – 205 с.
2. Давыдова Е.А. Проблемы доступности общего образования в современной России// Народное образование. – 2007, № 10. – с. 28-26
3. Новоселова С.Ю. Качество образования как важнейший приоритет в развитии управления общеобразовательными учреждениями и организациями//Информатика и образование. – 2011. - №11.– С.87-90.
4. Пуденко Т.И., Потемкина Т.В. Проектирование системы оценки профессиональной деятельности учителя в условиях развития образовательной системы// Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). – 2012. - №3(11).
5. Смит, У., Лустхаус Ч. Связь между равенством и качеством в образовании. Пер. с англ. Е Фруминой. / У. Смит, Ч. Лустхаус // Вопросы образования. – 2006. – №2. – с. 74-89
6. Чечель И.Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений//Инновации в образовании. – 2012. - №2. – С.46-51.

УДК 37.013

ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каржавинская И.П., Михайлова В.Г., Майорова Е.Ф. ГБОУ при Детской городской больнице восстановительного лечения №3 (ДГБВЛ №3), Московская область
Email: v.miro@mail.ru

Аннотация: В статье показан опыт внедрения инклюзивного образования в практику специальных образовательных учреждений, соответствия учителей и других специалистов профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, обеспечение доступности качественного образования.

THE PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION

Karzhavinsky I.P., Mikhaylova V. G., Mayorova E.F. Public budgetary educational institution of Children's city hospital of recovery treatment No. 3, Moskow region,
Email: v.miro@mail.ru

Abstract: In article experiment of introduction of inclusive education in practice of special educational institutions, compliances of teachers and other experts to those professional roles which are required for this form of training is shown.

Keywords: Inklyuzion, inclusive education, ensuring availability of quality education.

Стратегической целью государственной политики в области образования, как отмечено в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020г.», является повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества, задачами геополитической конкурентоспособности России в глобальном мире.

Реализация этой цели применительно к системам общего среднего, основного и дополнительного профессионального педагогического образования предполагает решение множества приоритетных задач, одной из которых является *обеспечение доступности качественного образования*, вне зависимости от доходов и местожительства, формирование системы целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью [7].

Действительно, новый стратегический подход в системе образования в современных условиях должен включать ценности и принципы **инклюзии**, т.к. инклюзивное образование, помимо решения сугубо образовательных задач, в значительной мере способствует улучшению качества жизни людей [8].

Немногие знают, что на территории Рузского района Московской области в поселке Полушкино располагается Детская городская больница восстановительного лечения №3 (далее ДГБВЛ №3). Здесь получают лечение маленькие пациенты с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Курс лечения составляет от 30 до 45 дней, в зависимости от заболевания, и несколько раз в год при необходимости повторных курсов лечения.

Вполне естественно, что и у родителей, и у детей возникает проблема с получением образования, так как за время прохождения курса лечения дети могут отстать от школьной программы, особенно, если они поступают переводом из других больниц после тяжелых операций. Эта проблема в данной больнице удачно решена: при больнице организована и успешно работает школа, где обучаются учащиеся с 1 по 9 класс из различных образовательных школ города Москвы и Московской области. 1 сентября 2012 года школа отметила свой 20-летний юбилей.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, создает особые условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности. Это предполагает создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая должна соответствовать образовательным потребностям всех обучающихся.

В обычной школе учитель-предметник работает по утвержденным в данной школе образовательным программам и соответствующим к ним учебно-методическим комплектом (УМК). В данной школе в каждом образовательном классе обучаются ученики по различным программам и разным учебникам. В связи с этим обучение в школе *индивидуализировано*. Поэтому ученики много работают самостоятельно. Учитывая зону ближайшего развития каждого ученика, учитель предлагает им задания по учебнику, по карточкам, активно используя дополнительный материал.

Для более успешного решения задач образовательной деятельности учителя школы регулярно повышают свою профессиональную квалификацию, разрабатывают новые формы и методы работы.

Работая в непростых условиях, учителя школы ставят перед собой всего две основные задачи: заинтересовать ученика в получении новых знаний и не допустить отставания от основной школьной программы.

Кроме того, в школе в силу специфики заболеваний опорно-двигательного аппарата пациентов-школьников в школе активно прививается интерес к чтению, ибо роль книги в жизни огромна. Хорошая книга – и воспитатель, и учитель, и друг.

Оптимальное чтение – это чтение со скоростью разговорной речи, т.е. в темпе 120-150 слов в минуту. Именно к такой скорости приспособился за многие столетия артикуляционный аппарат человека, именно при этой скорости достигается лучше понимание текста. В процессе чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих двух показателей в свою очередь, зависит умственная работоспособность.

Отмечено, что те школьники, которые лучше читают, лучше отвечают и учатся, свободнее общаются со сверстниками, быстрее находят общий язык с взрослыми.[10]

Чтение формирует качества развитого и социально ценного человека. Человека, умеющего охватить целое, адекватно оценить ситуацию, быстро принять правильное решение, иметь большой объём памяти, лучше владеть речью, точнее формулировать, свободнее писать т.д.

Хорошо известна побудительная сила детской книги. Ребёнок стремится подражать героям, которые ему симпатичны. Сюжеты литературных произведений становятся сюжетами детских игр. Проживая в игре жизнь героев, дети приобретают их духовный и нравственный опыт. Таким образом, путём правильного отбора книг можно оказывать благотворное влияние на нравственное становление личности ребёнка, на формирование его духовных ценностей.[3]

Сталкиваясь с медициной воочию, школьники проявляют активный интерес к учебным дисциплинам «физика» и «химия», опыт и знания которых с одной стороны способствуют быстрейшему выздоровлению, с другой стороны эффективной реабилитации детей.

Медицина, физика и химия – науки, тесно связанные между собой. Нет ни одной области медицины, где бы ни применялись химические препараты и физические приборы. Дети, попадающие в среду лечебного учреждения, наблюдают это непосредственно в период своего лечения.

Поэтому в школе сложился особый подход *преподавания физики и химии*: не только объяснить и закрепить материал, данный в учебнике, но и выявить взаимосвязь между дисциплинами. Показать их значимость в жизни людей, в частности в сфере медицинского обслуживания.

Таким образом, сложившаяся в ГБОУ при ДГБВЛ №3 система инклюзивного образования складывается в эффективный процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми

потребностями, находящихся на лечении маленьких пациентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

На основе инклюзивного образования школа старается разработать более гибкий подход к преподаванию и обучению.

Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Список литературы

1. Алексинский В.Н. Занимательные опыты по Химии: Пособие для учителей. – М. Просвещение; 1980.
2. Гельфер Я.М. Законы сохранения. - М.: Наука, 1967.
3. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И.. Ребёнок и книга М., Просвещение, 1992.
4. Дик Ю.И., Тарасов Л.В. Практические аспекты гуманизации преподавания физики в школе// Физика в школе. -1988.-№2.
5. Журнал «Семейное чтение» № 4-5, 2010.
6. Журнал «Семейное чтение» № 5, 2008.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации разработана в соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации, состоявшегося 21 июля 2006 г. и утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
8. Новоселова С.Ю. Целостная теория развития управления общеобразовательными учреждениями и организациями: Монография. - М.: УЦ «Перспектива", 2011.
9. Сомин Л.Е. Увлекательная химия. Пособие для учителей. Из опыта работы – М. Просвещение, 1978.
10. Теоретический и научно-методический журнал «Воспитание школьников» № 10, 2011.
11. Ханнанов Н.К. Настольная книга учителя физики.-М.: Эксмо, 2008.
12. Яковичин Л.А. Занимательные опыты по Химии: в школе и дома. – Севастополь: Библикс, 2005.

УДК 378.1: 519.23

СОДЕРЖАНИЕ ЛАТЕНТНОЙ ВЕЛИЧИНЫ «УРОВЕНЬ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПО МАТЕМАТИКЕ»

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

Аннотация. Статья раскрывает содержание латентной величины «Уровень учебных достижений выпускников средней школы по математике» в различных плоскостях и аспектах и делает выводы о целостности и системности этого наполнения.

Ключевые слова: латентная величина; уровень учебных достижений.

THE CONTENT OF THE LATENT VALUE OF THE "LEVEL OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL GRADUATES IN MATHEMATICS"

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

Abstract. Article reveals the latent value of the "level of academic achievement of high school graduates in mathematics" in various planes and dimensions and draws conclusions about the integrity of the content and system.

Keywords: latent value; the level of academic achievement.

Характерная особенность социально-экономических систем (образование является социальной системой) состоит в том, что большинство величин в этих областях являются латентными, т.е. непосредственно не измеряемыми. Такие величины определяются набором индикаторов, которые можно непосредственно оценить или измерить. Таким образом, набор индикаторов представляет некий конкретный мысленно созданный образ латентного параметра, в котором отображаются реальные и/или предполагаемые свойства, структурные особенности. Качество модели задается уровнем отражения действительности, выраженном в структурном и содержательном наполнении. В содержании модели необходимо выделить ключевые и адекватные индикаторы, системно и полно отражающие содержание измеряемого признака. В нашем случае измеряемой латентной величиной (ИЛВ) является «Уровень учебных достижений (УУД) выпускников средней школы по математике», индикаторами – контрольные задания (КЗ) единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике. Рассмотрим содержание ИЛВ с помощью наполнения теста ЕГЭ, разработанного федеральным институтом педагогических измерений [1].

Рассмотрим структуру теста ЕГЭ по математике. Структура теста ЕГЭ по математике состоит из двух частей. Определяющим признаком каждой части является тип заданий (табл. 1).

Таблица 1

Структура теста ЕГЭ по математике: общее описание

	Часть 1	Часть 2	
Уровень сложности	Базовый (Б)	Повышенный (П)	Высокий (В)
КЗ	В1-В14	С1-С4	С5-С6
Тип КЗ	С кратким ответом	С развернутым ответом	
Форма ответа	В виде целого числа или конечной десятичной дроби	Полная запись решения с обоснованием выполненных действий	

Для лучшей дифференциации испытуемых тест содержит КЗ различной сложности и трудности. Часть 1 состоит из КЗ базового уровня сложности, часть 2 – из КЗ повышенного и высокого уровня сложности. Задания части 2 предназначены для проверки знаний и умений на том уровне требований, который традиционно предъявляется вузами с профильным экзаменом по математике [1]. КЗ высокого уровня сложности предназначены для конкурсного отбора в вузы с повышенными требованиями к математической подготовке абитуриентов.

Распределение КЗ по содержанию, проверяемым умениям и видам деятельности показано в таблице 2.

Таблица 2

Кодификационная матрица теста ЕГЭ по математике

		<i>уровень сложности</i>									ед	20
		Алгебра	Уравнения и неравенства	Функции	Начала математического анализа	Геометрия	Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей					
проверяемые умения	Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Б	В1, В4	В12	В2				4	4	20	
		П						0				
		В						0				
	Уметь выполнять действия с геометрическими	Б					В3, В6, В9, В11		4	6		

Ед	фигурами, координатами и векторами	П					C2,C4	2	4	
		В						0		
	Уметь решать уравнения и неравенства	Б		B5						1
		П		C1,C3						2
		В			C5					1
	Уметь выполнять вычисления и преобразования	Б	B7							1
		П								0
		В								0
	Уметь выполнять действия с функциями	Б				B8,B14				2
		П								0
		В								0
	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Б		B13				B10		2
		П								0
		В	C6							1
			4	5	2	2	6	1		20

Из кодификационной матрицы видно, что тест состоит из 20 КЗ, охватывает 6 элементов по содержанию и 6 видов деятельности (умений). Экзаменационные задания разработаны на основе Федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования [1].

Структура теста по содержанию отражена в таблице 3.

Таблица 3

Структура теста ЕГЭ по математике: проверяемые элементы содержания

раздел	подраздел	элемент содержания
Алгебра	Числа, корни и степени	Целые числа
		Степень с натуральным показателем
		Дроби, проценты, рациональные числа
		Степень с целым показателем
		Корень степени $n > 1$ и его свойства
		Степень с рациональным показателем и ее свойства
		Свойства степени с действительным показателем
	Основы тригонометрии	Синус, косинус, тангенс, котангенс произвольного угла
		Радианная мера угла
		Синус, косинус, тангенс и котангенс числа
		Основные тригонометрические тождества
		Формулы приведения
		Синус, косинус и тангенс суммы и разности двух углов
		Синус и косинус двойного угла

	Логарифмы	Логарифм числа		
		Логарифм произведения, частного, степени		
		Десятичный и натуральный логарифмы, число e		
	Преобразования выражений	Преобразования выражений, включающих арифметические операции		
		Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень		
		Преобразования выражений, включающих корни натуральной степени		
		Преобразования тригонометрических выражений		
		Преобразование выражений, включающих операцию логарифмирования		
		Модуль (абсолютная величина) числа		
Уравнения и неравенства	Уравнения	Квадратные уравнения		
		Рациональные уравнения		
		Иррациональные уравнения		
		Тригонометрические уравнения		
		Показательные уравнения		
		Логарифмические уравнения		
		Равносильность уравнений, систем уравнений		
		Простейшие системы уравнений с двумя неизвестными		
		Основные приемы решения систем уравнений: подстановка, алгебраическое сложение, введение новых переменных		
		Использование свойств и графиков функций при решении уравнений		
		Изображение на координатной плоскости множества решений уравнений с двумя переменными и их систем		
		Применение математических методов для решения содержательных задач из различных областей науки и практики. Интерпретация результата, учет реальных ограничений		
		Неравенства	Квадратные неравенства	
			Рациональные неравенства	
	Показательные неравенства			
	Логарифмические неравенства			
	Системы линейных неравенств			
	Системы неравенств с одной переменной			
	Равносильность неравенств, систем неравенств			
	Использование свойств и графиков функций при решении неравенств			
	Метод интервалов			
	Изображение на координатной плоскости множества решений неравенств с двумя переменными и их систем			
	Функции		Определение и график функции	Функция, область определения функции
				Множество значений функции
				График функции. Примеры функциональных зависимостей в реальных процессах и явлениях
				Обратная функция. График обратной функции
		Преобразования графиков: параллельный перенос, симметрия относительно осей координат		
		Элементарное исследование функций	Монотонность функции. Промежутки возрастания и убывания	
Четность и нечетность функции				
Периодичность функции				
Ограниченность функции				
Точки экстремума (локального максимума и минимума) функции				
Наибольшее и наименьшее значения функции				
Основные элементарные функции		Линейная функция, ее график		
		Функция, описывающая обратную пропорциональную зависимость, ее график		
		Квадратичная функция, ее график		
		Степенная функция с натуральным показателем, ее график		
		Тригонометрические функции, их графики		
	Показательная функция, ее график			
	Логарифмическая функция, ее график			

Начала математического анализа	Производная	Понятие о производной функции, геометрический смысл производной
		Физический смысл производной, нахождение скорости для процесса, заданного формулой или графиком
		Уравнение касательной к графику функции
		Производные суммы, разности, произведения, частного
		Производные основных элементарных функций
		Вторая производная и ее физический смысл
	Исследование функций	Применение производной к исследованию функций и построению графиков
		Примеры использования производной для нахождения наилучшего решения в прикладных, в том числе социально-экономических, задачах
Первообразная и интеграл	Первообразные элементарных функций	
	Примеры применения интеграла в физике и геометрии	
Геометрия	Планиметрия	Треугольник
		Параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат
		Трапеция
		Окружность и круг
		Окружность, вписанная в треугольник, и окружность, описанная около треугольника
		Многоугольник. Сумма углов выпуклого многоугольника
		Правильные многоугольники. Вписанная окружность и описанная окружность правильного многоугольника
	Прямые и плоскости в пространстве	Пересекающиеся, параллельные и скрещивающиеся прямые; перпендикулярность прямых
		Параллельность прямой и плоскости, признаки и свойства
		Параллельность плоскостей, признаки и свойства
		Перпендикулярность прямой и плоскости, признаки и свойства; перпендикуляр и наклонная; теорема о трех перпендикулярах
		Перпендикулярность плоскостей, признаки и свойства
		Параллельное проектирование. Изображение пространственных фигур
	Многогранники	Призма, ее основания, боковые ребра, высота, боковая поверхность; прямая призма; правильная призма
		Параллелепипед; куб; симметрии в кубе, в параллелепипеде
		Пирамида, ее основание, боковые ребра, высота, боковая поверхность; треугольная пирамида; правильная пирамида
		Сечения куба, призмы, пирамиды
		Представление о правильных многогранниках (тетраэдр, куб, октаэдр, додекаэдр и икосаэдр)
	Тела и поверхности вращения	Цилиндр. Основание, высота, боковая поверхность, образующая, развертка
		Конус. Основание, высота, боковая поверхность, образующая, развертка
		Шар и сфера, их сечения
	Измерение геометрических величин	Величина угла, градусная мера угла, соответствие между величиной угла и длиной дуги окружности
		Угол между прямыми в пространстве; угол между прямой и плоскостью; угол между плоскостями
		Длина отрезка, ломаной, окружности, периметр многоугольника
		Расстояние от точки до прямой, от точки до плоскости; расстояние между параллельными и скрещивающимися прямыми, расстояние между параллельными плоскостями
		Площадь треугольника, параллелограмма, трапеции, круга, сектора
		Площадь поверхности конуса, цилиндра, сферы
		Объем куба, прямоугольного параллелепипеда, пирамиды, призмы, цилиндра, конуса, шара
		Декартовы координаты на плоскости и в пространстве
	Координаты и векторы	Формула расстояния между двумя точками; уравнение сферы
		Вектор, модуль вектора, равенство векторов; сложение векторов и умножение вектора на число

Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей	Элементы комбинаторики	Коллинеарные векторы. Разложение вектора по двум неколлинеарным векторам
		Компланарные векторы. Разложение по трем некопланарным векторам
		Координаты вектора; скалярное произведение векторов; угол между векторами
	Элементы статистики	Поочередный и одновременный выбор
		Формулы числа сочетаний и перестановок. Бином Ньютона
	Элементы теории вероятностей	Табличное и графическое представление данных
		Числовые характеристики рядов данных
		Вероятности событий
		Примеры использования вероятностей и статистики при решении прикладных задач

Структура теста по проверяемым умениям отражена в таблице 4.

Таблица 4

Структура теста ЕГЭ по математике: проверяемые умения

Проверяемые умения	
Уметь выполнять вычисления и преобразования	Выполнять арифметические действия, сочетая устные и письменные приемы; находить значения корня натуральной степени, степени с рациональным показателем, логарифма
	Вычислять значения числовых и буквенных выражений, осуществляя необходимые подстановки и преобразования
	Проводить по известным формулам и правилам преобразования буквенных выражений, включающих степени, радикалы, логарифмы и тригонометрические функции
Уметь решать уравнения и неравенства	Решать рациональные, иррациональные, показательные, тригонометрические и логарифмические уравнения, их системы
	Решать уравнения, простейшие системы уравнений, используя свойства функций и их графиков; использовать для приближенного решения уравнений и неравенств графический метод
	Решать рациональные, показательные и логарифмические неравенства, их системы
Уметь выполнять действия с функциями	Определять значение функции по значению аргумента при различных способах задания функции; описывать по графику поведение свойства функции, находить по графику функции наибольшее и наименьшее значения; строить графики изученных функций
	Вычислять производные и первообразные элементарных функций
	Исследовать в простейших случаях функции на монотонность, находить наибольшее и наименьшее значения функции
Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Решать планиметрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей)
	Решать простейшие стереометрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей, объемов); использовать при решении стереометрических задач планиметрические факты и методы
	Определять координаты точки; проводить операции над векторами, вычислять длину и координаты вектора, угол между векторами
Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Моделировать реальные ситуации на языке алгебры, составлять уравнения и неравенства по условию задачи; исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры
	Моделировать реальные ситуации на языке геометрии, исследовать построенные модели с использованием геометрических понятий теорем, аппарата алгебры; решать практические задачи, связанные с нахождением геометрических величин

	Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать логически некорректные рассуждения
Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Анализировать реальные числовые данные; осуществлять практические расчеты по формулам; пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах
	Описывать с помощью функций различные реальные зависимости между величинами и интерпретировать их графики; извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках
	Решать прикладные задачи, в том числе социально-экономического и физического характера, на наибольшие и наименьшие значения, на нахождение скорости и ускорения

Контрольные задания теста являются измерительными единицами конструкта (теста). В совокупности КЗ теста представляют содержательную модель ИЛВ. Рассмотрим каждое КЗ теста и охарактеризуем его с точки зрения проверяемых знаний и умений (Приложение, табл. 5).

Рассмотрев в различных плоскостях структуры теста ЕГЭ по математике и наполнение КЗ, можно сделать следующие выводы:

1. тест целостно и системно отражает проверяемые элементы содержания и видов деятельности учащихся средней школы по математике,
2. опираясь на данные исследования качества теста ЕГЭ по математике с помощью модели Раша [2], можно утверждать, что
 - 2.1. большинство КЗ обладают хорошей дифференцирующей способностью, т.е. различают испытуемых по УУД [2],
 - 2.2. тест ЕГЭ представляет систему КЗ возрастающей трудности [2],
 - 2.3. тест обладает хорошей дифференцирующей способностью: размах трудностей КЗ составляет 7 логитов (рис. 1), таким образом, в рамках этого широкого диапазона обеспечена высокая точность измерения, индекс сепарабельности равен 0,829 [2],
 - 2.4. мера трудности теста соответствует УУД испытуемых, распределения симметричны (рис. 1),
 - 2.5. представленный набор КЗ обеспечивает высокую точность измерения, индекс сепарабельности равен 0,829 [2].

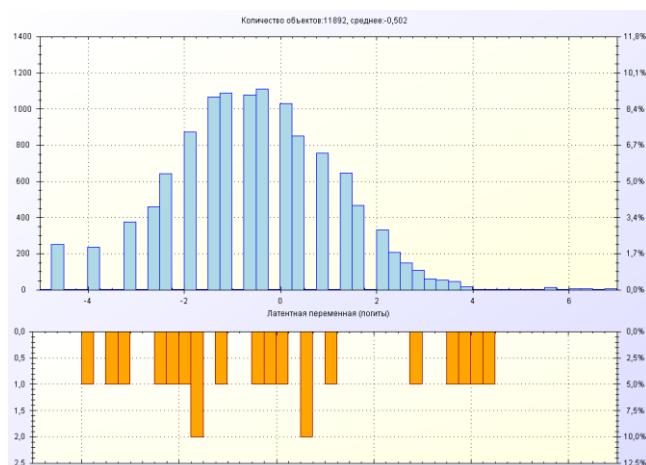


Рис. 1 Распределение УУД (верхняя диаграмма) и трудностей КЗ (нижняя диаграмма) на одной линейной шкале логитов

Резюмирую вышесказанное, можно утверждать, что рассмотренное содержание теста является качественным с точки зрения структурного наполнения и количественного анализа.

Список литературы

1. Сайт Федерального института педагогических измерений. - URL: <http://www.fipi.ru> (дата обращения 20.09.2012).
2. Летова Л.В. Исследование качества теста единого государственного экзамена по математике с помощью модели Раша // Управление образованием: теория и практика. 2013. №1(9). – С. 89-99.

Таблица 5

К3 теста ЕГЭ по математике: проверяемые знания, умения, краткая характеристика

К3	Проверяемые элементы содержания / знания			Проверяемые умения		Краткая характеристика
	раздел	подраздел	элемент содержания	раздел	подраздел	
В1	Алгебра	Числа, корни и степени	Целые числа	Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Анализировать реальные числовые данные; осуществлять практические расчеты по формулам; пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах	Простейшие текстовые задачи
			Дроби, проценты, рациональные числа			
В2	Функции	Определение и график функции		Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Описывать с помощью функций различные реальные зависимости между величинами и интерпретировать их графики; извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках	Чтение графиков и диаграмм
		Элементарное исследование функций				
		Основные элементарные функции				
В3	Геометрия	Планиметрия	Треугольник	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Решать планиметрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей)	Планиметрия: вычисление длин и площадей
		Измерение геометрических величин	Величина угла, градусная мера угла, соответствие между величиной угла и длиной дуги окружности			
В4	Алгебра	Преобразования выражений	Преобразования выражений, включающих арифметические операции	Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Описывать с помощью функций различные реальные зависимости между величинами и интерпретировать их графики; извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках; Решать прикладные задачи, в том числе социально-экономического и физического характера, на	Выбор оптимального варианта

					наибольшие и наименьшие значения, нахождение скорости и ускорения	
B5	Уравнения и неравенства	Уравнения		Уметь решать уравнения и неравенства	Решать рациональные, иррациональные, показательные, тригонометрические и логарифмические уравнения, их системы	Простейшие уравнения
B6	Геометрия	Планиметрия	Треугольник	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Решать планиметрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей)	Планиметрия: задачи, связанные с углами
			Параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат			
			Трапеция			
			Окружность и круг			
		Измерение геометрических величин	Площадь треугольника, параллелограмма, трапеции, круга, сектора			
B7	Алгебра			Уметь выполнять вычисления и преобразования		Вычисления и преобразования
B8	Начала математического анализа	Производная		Уметь выполнять действия с функциями		Производная и первообразная
		Исследование функций				
B9	Геометрия	Многогранники		Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Решать простейшие стереометрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей, объемов); использовать при решении стереометрических задач планиметрические факты и методы	Стереометрия
		Измерение геометрических величин				
B10	Элементы комбинаторики, статистики и теории	Элементы теории вероятностей		Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Моделировать реальные ситуации на языке геометрии, исследовать построенные модели с использованием геометрических понятий теорем, аппарата алгебры; решать практические задачи, связанные с нахождением геометрических величин	Начала теории вероятностей
		Прямые и		Уметь выполнять действия с	Решать простейшие	Задачи по

B11	Геометрия	плоскости в пространстве		геометрическими фигурами, координатами и векторами	стереометрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей, объемов); использовать при решении стереометрических задач планиметрические факты и методы	стереометрии
		Многогранники				
		Тела и поверхности вращения				
		Измерение геометрических величин				
B12	Уравнения и неравенства			Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	Описывать с помощью функций различные реальные зависимости между величинами и интерпретировать их графики; извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках; Решать прикладные задачи, в том числе социально-экономического и физического характера, на наибольшие и наименьшие значения, на нахождение скорости и ускорения	Задачи с прикладным содержанием
B13	Уравнения и неравенства			Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Моделировать реальные ситуации на языке алгебры, составлять уравнения и неравенства по условию задачи; исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры	Текстовые задачи
B14	Начала математического анализа	Производная		Уметь выполнять действия с функциями	Вычислять производные и первообразные элементарных функций; Исследовать в простейших случаях функции на монотонность, находить наибольшее и наименьшее значения функции	Наибольшее и наименьшее значение функций
		Исследование функций				
C1	Уравнения и неравенства			Уметь решать уравнения и неравенства		Тригонометрические уравнения
C2	Геометрия	Прямые и плоскости в пространстве		Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Решать простейшие стереометрические задачи на нахождение геометрических	Углы и расстояния в пространстве

		Многогранники			величин (длин, углов, площадей, объемов); использовать при решении стереометрических задач планиметрические факты и методы; Определять координаты точки; проводить операции над векторами, вычислять длину и координаты вектора, угол между векторами	
		Тела и поверхности вращения				
		Измерение геометрических величин				
		Координаты и векторы				
C3	Уравнения и неравенства			Уметь решать уравнения и неравенства	Решать рациональные, показательные и логарифмические неравенства, их системы	Неравенства и системы неравенств
C4	Геометрия	Планиметрия		Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Решать планиметрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей)	Многоконфигурационная планиметрическая задача
C5	Функции	Элементарное исследование функций		Уметь решать уравнения и неравенства		Уравнения, неравенства, системы с параметром
		Основные элементарные функции				
C6	Алгебра			Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Моделировать реальные ситуации на языке алгебры, составлять уравнения и неравенства по условию задачи; исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры; Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать логически некорректные рассуждения	Числа и их свойства

УДК 379.81

ПОПЫТКА УЧЕТА ПЕРЕД УВЕЛИЧЕНИЕМ ОХВАТА¹
(результаты исследования контингента учащихся
в учреждениях дополнительного образования детей)

Куприянов Б. В., д.пед.н., профессор, E-mail: boriskuprianoff2012@yandex.ru
Косарецкий С. Г. к.псих.н., доцент, E-mail: skosaretski@hse.ru
Институт образования НИУ ВШЭ, Москва

Аннотация. На основе данных социологического исследования авторы пытаются ответить на вопрос о возможности увеличения охвата детей услугами учреждений дополнительного образования детей.

Ключевые слова: учреждения дополнительного образования детей, структура контингента обучающихся.

ATTEMPT TO TAKE INTO ACCOUNT BEFORE YOU INCREASE COVERAGE
(the results of the study contingent establishments of an additional education of children)

Kupriyanov Boris V., Arts D., prof., E-mail: boriskuprianoff2012@yandex.ru
Kosaretsky Sergey G., D. of Arts, E-mail: skosaretski@hse.ru
High School of Economics, Moscow

Abstract. On the basis of the data of sociological research of the authors of placement-as the answer to the question about the possibility of increasing the coverage of children services of establishments of an additional education of children.

Keywords: institutions of additional education of children, structure of the contingent of the students.

Знакомство с государственными планами развития системы дополнительного образования детей позволяет увидеть главную задачу - увеличение к 2020 году доли детей в возрасте от 5 до 18 лет, до 70–75 % (от общей численности детей этого возраста), при этом 50 процентов должны обучаться в УДОД за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета. Другими словами, ключевой приоритет государственной политики в сфере дополнительного образования детей — повышение доступности программ и услуг[1].

В 2012 году НИУ ВШЭ совместно с аналитическим центром Юрия Левады «Левада-Центр» продолжая серию социологических исследований, включили в состав участников руководителей учреждений дополнительного образования детей. Излагаемые ниже положения и предположения являются результатами осмысления итогов опроса руководителей УДОД (*Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных ис-*

¹ *Охват*, маневр войск с целью нанесения ударов по одному или обоим флангам противника (Большая советская энциклопедия, 1969 -1978гг.)

следований НИУ ВШЭ в 2012 году). Опрос проведен в 400 учреждениях дополнительного образования детей, из них – 365 государственных (муниципальные) учреждения (101 – государственные, 264 – муниципальные) и 35 негосударственных организаций, представляющих различные ведомства (образование, культура, спорт), действующих в различных по типу поселениях (Москва, города с населением свыше 1 млн. чел., с населением от 100 тыс. до 1 млн. чел., до 100 тыс. чел., села).

Ряд вопросов анкеты руководителей УДОД был направлен на оценку актуальной ситуации с доступностью услуг для различных категорий населения. В частности, актуальной задачей опроса являлась оценка возрастной структуры контингента УДОД как характеристики, с одной стороны, спроса населения на услуги учреждений, с другой стороны - возможностей учреждений в их удовлетворении.

Полученные результаты подтвердили существующее представление о том, что в образовательных учреждениях данного типа занимаются главным образом учащиеся начальной и средней (основной) ступеней школы: 92,9% и 92,7 % руководителей, соответственно, указали, что работают с данными группами (Таблица 1). Достаточно активно УДОД работают с учащимися старшей ступени общеобразовательной школы (87,7%), значительное число УДОД (71,5%) реализует программы для детей дошкольного возраста. Неожиданно большой является доля контингента старше 18 лет - 30,2% руководителей УДОД отметили факт работы с данной возрастной группой. Оценка возрастной структуры контингента может проводиться по различным основаниям.

Для учреждений, тяготеющих к экономической самостоятельности характерно привлечение дошкольного контингента и взрослых (старше 18 лет) - негосударственные (88,6 % и 48,6 %) автономные учреждения (**80,4%** и **45,7 %**). Для этого сегмента учреждений свойственны самые низкие показатели по всем группам школьников. Среди УДОД спорта со взрослыми работает 47,5 % учреждений, а с дошкольниками 74,5% учреждений образования (Таблица 1). Отсюда рождается предположение, что дошкольники и взрослые являются для учреждений в экономическом плане самыми доходными возрастными группами. Показательно, что у казенных УДОД, ориентирующихся на экономически зависимое поведение на рынке, доля дошкольников и взрослых самая низкая – 62,1% и 24,1%, здесь преобладают школьники. От казенных учреждений – бюджетные УДОД мало чем отличаются по контингенту школьников, зато по финансово привлекательным группам (дошкольники и взрослые) «бюджетники» занимают среднее положение между экономической самостоятельностью и экономической зависимостью.

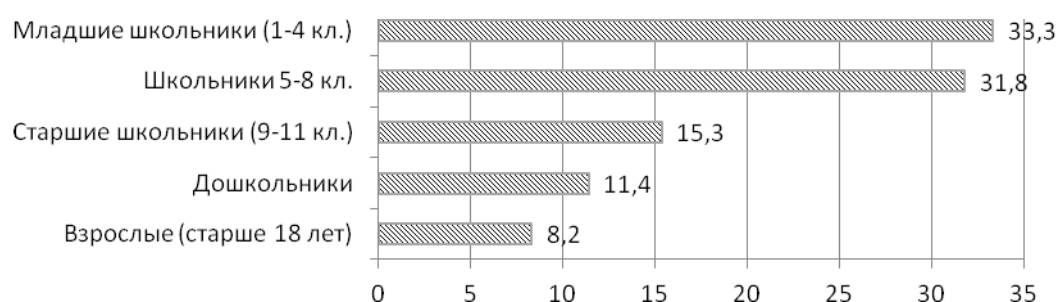
Таблица 1

Доля УДОД, реализующих программы и предоставляющих услуги для различных возрастных категорий населения

	Все учреждения	Государственные	Муниципальные	Негосударственные	образование	культура	спорт	бюджетные	казённые	автономные
дошкольников	74	71,3	73,1	88,6	74,5	68,8	55	73,2	62,1	80,4
младших школьников (1-4 классы)	96,2	96	98,1	82,9	93,8	92,4	90	97,7	96,6	91,3
учащихся средней школы (5-8 классы)	96,5	100	98,1	74,3	93	91,3	95	98,2	100	93,5
учащихся старших классов (9-11 классы)	91	97	93,2	57,1	89,2	81,7	92,5	93,7	100	87
взрослых (старше 18 лет)	33,5	35,6	30,7	48,6	28,2	24,7	47,5	31,1	24,1	45,7

Другой важный срез данных, характеризующих возрастную структуру получателей услуг дополнительного образования, — оценка доли детей соответствующего возраста в общей численности контингента. Результаты исследования свидетельствуют, что доля учащихся младшего школьного возраста в структуре контингента незначительно превышает долю детей подросткового возраста. В совокупности они составляют 65,1% от общей численности детей. Доля старшеклассников заметно меньше (15,3%) и незначительно превышает долю дошкольников (11,4 %) (рисунок 1).

Рис. 1. Возрастная структура обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей
(Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



Достоинны внимания различия в возрастной структуре контингента в различных типах поселений: так в городе Москва доля учащихся старших классов (9-11 класс) составляет всего 12%, а младшие школьники занимают в общем контингенте 42%. В учреждениях допобразования городов — миллионников старшеклассников существенно больше (21% от всего детского контингента), а в сельских поселениях в УДОД занимается 22%

старшеклассников и 16 % дошкольников, то есть возрастная структура более равномерная, чем в городах. Примечательны различия в доли взрослых, занимающихся в УДОД, если в среднем эта возрастная группа составляет 8% от всех посещающих учреждение, то на селе эта доля значительно больше 13%.

Таблица 2

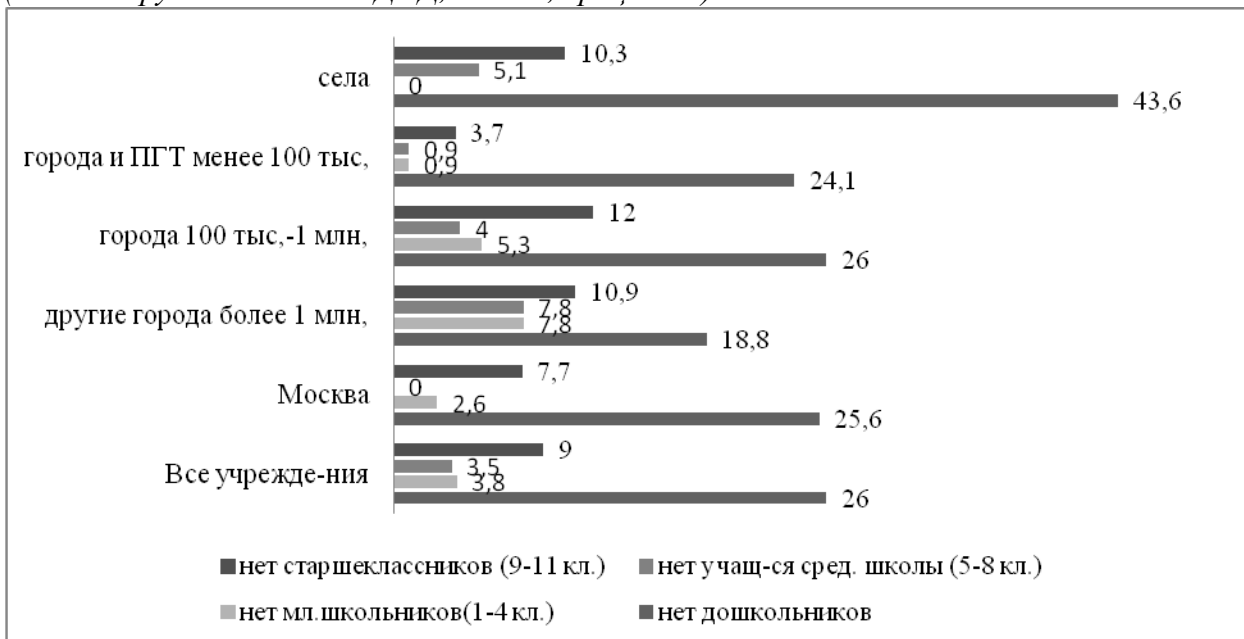
Возрастная структура детского контингента в УДОД, расположенных в различных по типу поселениях (%)

	Москва	другие города более 1 млн. населения	города с населением 100 тыс.-1 млн.	города и пгт с населением менее 100 тыс.	села
дошкольников	13	11	12	11	16
младших школьников (1-4 классы)	42	33	36	40	28
школьников средней школы (5-8 классы)	33	34	35	35	34
старших школьников (9-11 классы)	12	21	17	14	22
всего	100	100	100	100	100

Представления о контингенте можно дополнить сведениями о доле учреждений дополнительного образования, в которых отсутствует та или иная возрастная когорта. Так если процент учреждений, где не занимаются старшеклассники, в разных типах населенных пунктов мало различается (за исключением пгт и городов с населением менее 100 тыс. – 3,7% и городов с населением от 100 тыс. до 1 млн. – 12%), то явно просматривается большая доля сельских УДОД, где отсутствуют дошкольники – 43,6% (Рисунок 2). Сравнение доли дошкольников в общем контингенте дает право предполагать, что в оставшихся 56,4% сельских УДОД, где дошкольники занимаются - их достаточно много (приблизительно к 25-30%).

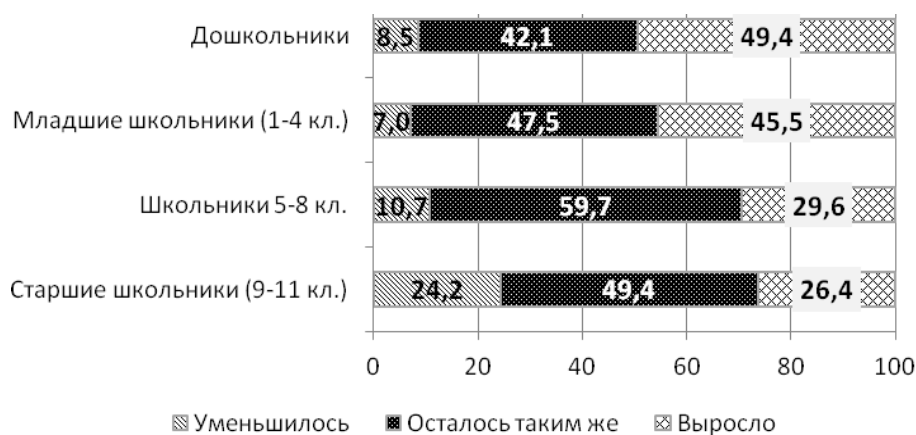
Опрос позволил зафиксировать представления руководителей УДОД о динамике возрастной структуры обучающихся за последние пять лет. В 49,4% отмечается рост численности дошкольников (рисунок 3). Данный факт может свидетельствовать о том, что востребованность на рынке образовательных услуг для дошкольников определяет ситуацию для внешкольных учреждений. Однако пока не ясно чем обусловлены причины изменений последних лет: спецификой активности родителей дошкольников вообще или спецификой активности родителей дошкольников начала 21 века.

Рисунок 2. Доля УДОД, расположенных в различных типах поселений по отсутствию возрастных групп обучающихся
(Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



В отношении других возрастных групп характерно преобладание неизменной ситуации, при этом видна тенденция роста контингента младших школьников. Стабильной с некоторой положительной динамикой является ситуация в группе «учащиеся основной школы (5-8 класс)». Свидетельства о динамике численности старшекласников противоречивы: 26,4% указали на «рост», 24,2% на «сокращение».

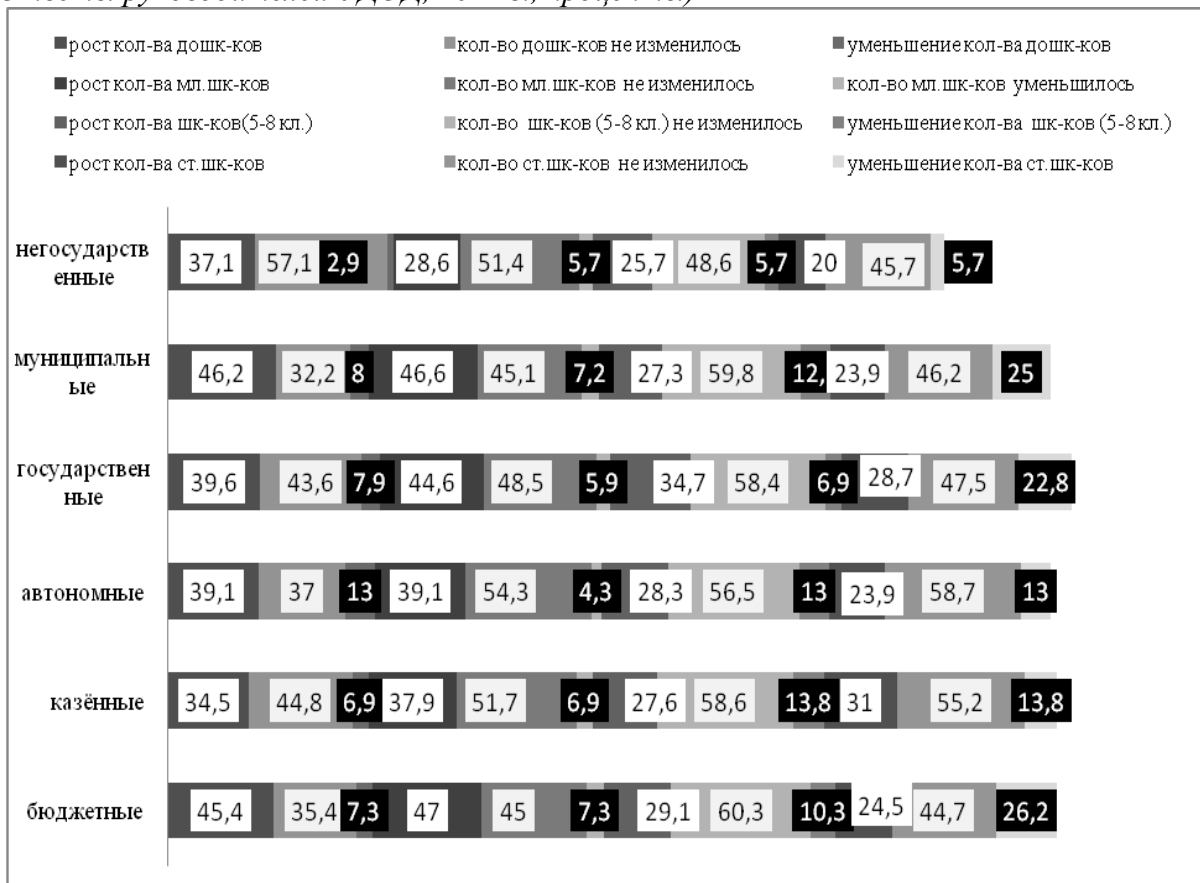
Рисунок 3. Динамика контингента учреждений дополнительного образования детей (по возрастам, за последние 5 лет)
(Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



Анализ данных по УДОД различных организационно-правовых форм и типов собственности позволяет утверждать, что:

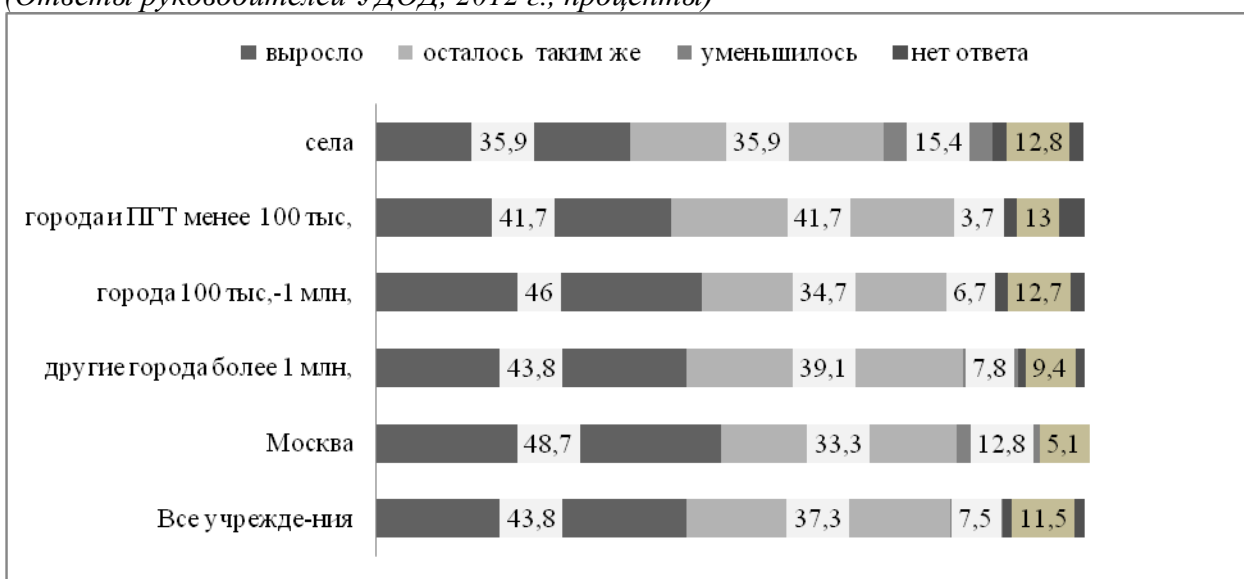
- в динамике контингента в целом проявляются позитивные тенденции – рост превышает падение почти по всем возрастным группам, кроме старшекласников,
- заметен значительный рост количества дошкольников и учащихся младших классов в муниципальных и бюджетных учреждениях, в последние годы в учреждения указанных типов ориентированы на привлечение внебюджетных средств,
- отмечается отрицательная динамика (падение превышает рост) числа старших школьников в бюджетных и муниципальных учреждениях, существенное падение контингента в государственных учреждениях, явный рост происходит в казенных и негосударственных учреждениях, менее явный в автономных,
- практически во всех случаях самые низкие показатели по уменьшению контингента отмечаются у негосударственных учреждений, ситуация с контингентом здесь достаточно стабильная,
- высокий уровень падения численности по ряду возрастных групп отмечается у автономных учреждений допобразования, такая противоречивая ситуация может объясняться тем, что процесс становления организаций как автономных не завершен.

Рисунок 4. Динамика контингента учреждений дополнительного образования детей (по возрастам, за последние 5 лет) различия по организационно-правовым формам и типам собственности (Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



Обращает на себя внимание динамика численности дошкольников (за последние 5 лет) по различным типам населенных пунктов: менее ошутим рост количества дошкольников, посещающих УДОД в сельских поселениях, в сравнении со средними значениями (по всем типам населенных пунктов) на селе более явно просматривается снижение числа дошкольников. Весьма противоречивой выглядит картина по городу Москве – здесь ярче проявляется рост контингента - 48,7% в сравнении с 43,8% (среднее значение по всем типам поселений), и в то же время доля УДОД, где отмечается уменьшение дошкольников, значительно превосходит средние значения (12,8% против 7,5%). Данное обстоятельство требует дальнейшего изучения.

Рисунок 5 Динамика числа дошкольников, посещающих УДОД (за последние 5 лет) (Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)

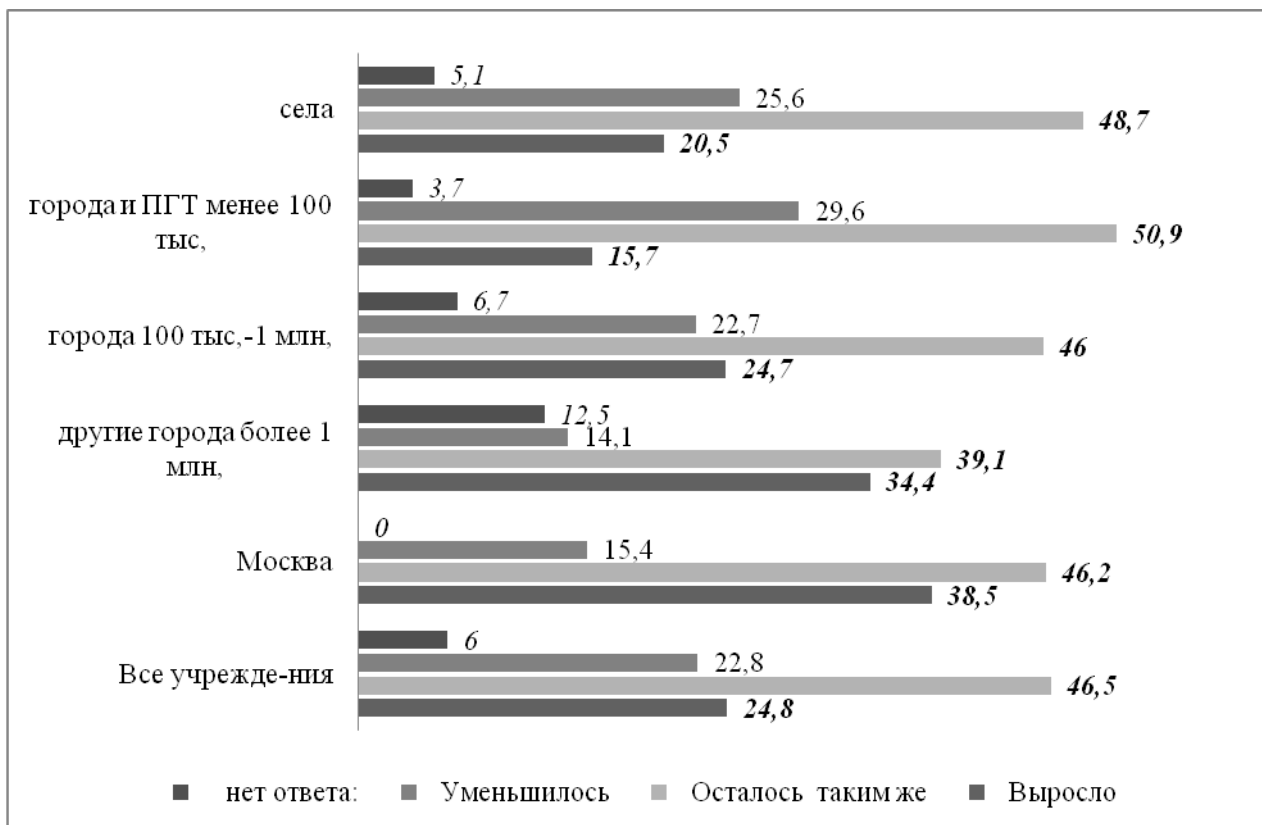


В учреждениях дообразования Москвы рост количества старшекласников достигает 38,5%, в городах с численностью более 1 млн. жителей - 34,4% (рисунок 6). В свою очередь в УДОД, расположенных в городах с населением до 100 тыс. жителей, отмечается явное (29,6%) уменьшение контингента старшекласников.

Данные особенности связаны, как с динамикой возрастной структуры контингента в территориях различного типа, так и с политикой органов управления образованием. Например, в Москве приняты решения, стимулирующие сохранение и увеличение контингента старших школьников среди занимающихся в учреждениях дополнительного образования детей. Причинами, зафиксированного обследованием положения, является происходящий на селе отток молодежи, который в последствии ведет к снижению уровня рождаемости на селе). Неудивительно, что доля «снижение контингента УДОД», превалирует над «долей роста» (Рисунок 6). Кстати, подобное преобладание падение контингента УДОД над его ростом наблюдается и в пгт. В областных центрах, го-

родах - миллионниках и Москве обратная тенденция наблюдается, скорее всего, потому что, молодежь, покидающая село и небольшие города, направляется в крупные населенные пункты.

Рисунок 6. Динамика количества старших школьников (9-11 классы), посещающих УДОД (за последние 5 лет) (Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



После обработки и интерпретации данных, для уточнения представлений мы обратились к экспертам в пяти регионах РФ (г.Москва, Республика Коми, Костромская и Курская области, Ханты-Мансийский АО-Югра). Среди экспертов представлены исследователи проблем дополнительного образования, руководители внешкольных образовательных учреждений (государственных, муниципальных и негосударственных, бюджетных и автономных).

Эксперты согласились с утверждением о том, что контингент обучающихся в УДОД характеризуется преобладанием младших школьников и подростков, старшеклассников насчитывается примерно 15%, наблюдается ощутимый рост всех возрастных категорий, кроме старшеклассников. Весьма интересно мнение экспертов относительно причин такого положения дел. причина, которая не вызвала сомнений ни одного эксперта это - субъективное значение успешности в сдаче ЕГЭ и ГИА переключает часть учащихся старших классов преимущественно на усиленную подготовку к итоговым испытаниям.

Эксперты отмечают, что многие обучающиеся уходят после 9 класса, т.к. поступают в средние учебные заведения, не рискуя сдавать ЕГЭ.

Среди части экспертов поддержки не нашли такие причины отсутствия явного роста числа старших школьников в УДОД – как:

- «объективное уменьшение числа старшекласников (демографический фактор)»,
- «родители перестают активно стимулировать занятия учащихся во внешкольных объединениях»,
- «старшекласники предъявляют высокие требования к дополнительным образовательным программам».

Эксперты не возражали, что при целенаправленных усилиях доля старшекласников в контингенте обучающихся может быть увеличена, если органы управления образованием поставят соответствующую задачу.

Отношение к дошкольникам и взрослым как к «доходным группам» контингента эксперты подтвердили, внося некоторые коррективы. Так, отмечается, что половина дошкольников занимается за счет средств бюджета, среди услуг предоставляемым взрослым отмечается – образовательные услуги автошкол.

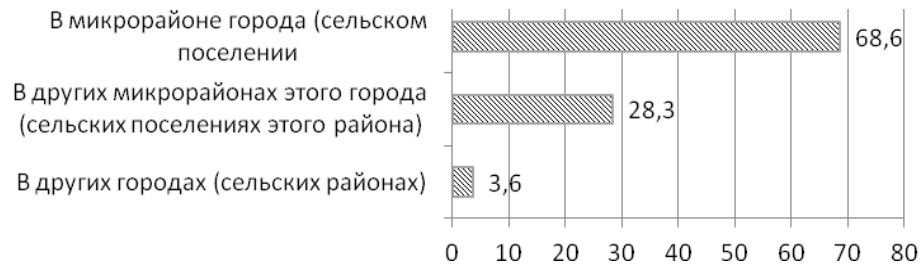
Проведенное исследование дало ответ на вопрос о *территории, преимущественно обслуживаемой* учреждениями дополнительного образования детей. Согласно результатам опроса, большинство в контингенте УДОД составляют дети, проживающие в микрорайоне города (сельском поселении), в котором расположено учреждение (рисунок 7). Более четверти обучающихся проживают в других микрорайонах этого города (сельских поселениях этого района). Небольшую долю учащихся представляют семьи, живущие в других городах (сельских районах).

Близость к месту проживания является, таким образом, одним из основных факторов выбора учреждения дополнительного образования. Надо иметь ввиду, что услуги дополнительного образования предлагаются и общеобразовательными учреждениями. Предоставление их на базе школы, в которой обучается ребенок, является конкурентным преимуществом общеобразовательных учреждений перед УДОД. Преобладание среди факторов выбора учреждения «территориальной близости к месту проживания ребенка» определенным образом содействует укреплению тенденции к многопрофильности учреждений, обеспечению некоторого минимума различных программ дополнительного образования в каждом центре, обслуживающим микрорайон или сельское поселение.

Это обстоятельство важно учитывать в решении задачи увеличения охвата детей услугами дополнительного образования детей, особенно для групп учащихся из семей с

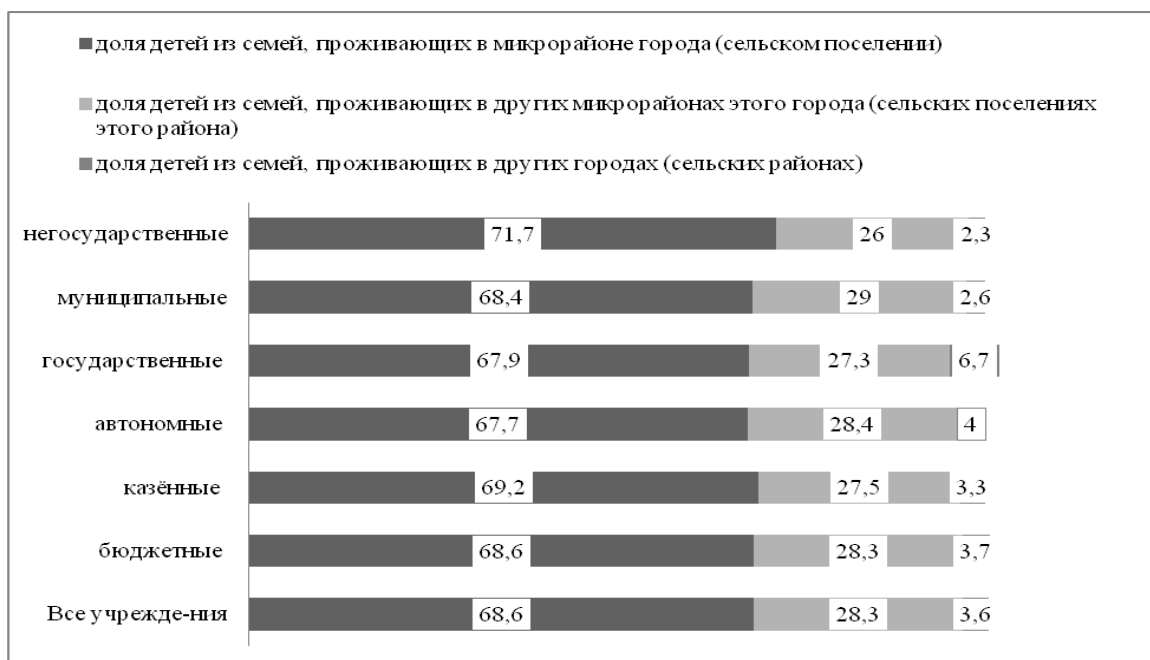
ограниченными финансовыми возможностями, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Рисунок 7. Распределение контингента УДОД по территории проживания (Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



Обратимся к анализу различий в территории обслуживания УДОД различных типов собственности и организационно-правовых форм (Рисунок 8). Прежде всего, необходимо отметить, что между группами учреждений допобразования яркие отличия отсутствуют (максимальная разница 4%), поэтому интерпретации заслуживают только максимальные и минимальные значения. На основании полученных данных можно предположить, что негосударственные организации сосредоточены главным образом на микрорайоне, где находятся здания и сооружения УДОД, в наибольшей степени на отдаленные территории ориентируются государственные учреждения, реализуя свой статус региональных организационно-методических центров.

Рисунок 8. Распределение контингента УДОД по территории проживания (Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



Все привлеченные к экспертизе специалисты были единодушны в оценке возможностей увеличения охвата детей услугами дополнительного образования.

Первое - без существенных вложений в систему реально обеспечить рост на 7-8% (в то время как требуемый уровень в 1,5 -2 раза больше). Другими словами, для решения задач, поставленных главой государства, необходимо нарастить мощность работающих ныне учреждений (увеличить площади, число работников, финансирование).

Второе - если ориентироваться в выполнении поручений президента не на начало учебного года (когда, детей на 7-8% больше), а учесть естественный отток обучающихся в середине, и к концу периода занятий, то речь должна идти об увеличении расходов на 15 %.

Список литературы

1. Косарецкий С. Заповедник доиндустриальности [Текст] / С. Косарецкий, Б. Куприянов // Директор школы – 2013- № 2.- С.15-18

2. Куприянов Б.В. Разница кадровых потенциалов: возникнет ли ток развития? (Результаты исследования кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей) [Текст] / Б. В. Куприянов, С.Г. Косарецкий // Сб. мат-лов Всеросс. научно-практ. конференции «Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы». – Уфа: Минобрнауки РБ, 2013. – С.323-328.

3. Куприянов Б В Игра против шулера [Текст] / Б. Куприянов // Директор школы : науч.-метод. журн. . - 2012. - № 4 (167). – С.102-105

УДК 37.014.3

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА УЧАЩИХСЯ

Рябинина Л. А., заместитель директора КГКСУ «Центр оценки качества образования», г. Красноярск, Россия. E-mail: ryabinina@kipk.ru

Аннотация. В статье обсуждается тема использования результатов диагностики индивидуального прогресса учащихся для корректировки способов работы с педагогами в образовательном учреждении.

Ключевые слова: оценка качества образования, образовательные результаты, индивидуальный прогресс учащихся, управление качеством

SOME APPROACHES TO EDUCATION QUALITY MANAGEMENT AT SCHOOL ON THE BASIS OF THE RESULTS OF STUDENTS' INDIVIDUAL PROGRESS MONITORING

Ryabinina L. A. Krasnoyarsk centre for Quality Assurance in Education. Krasnoyarsk. Russia. E-mail: ryabinina@kipk.ru

Abstract This article considers the results of students' individual progress diagnosis and how to use them to correct of the methods of teachers' development in an educational institution.

Keywords: assessment of the quality of education, learning outcomes, Students' individual progress, quality management.

Обеспечение качества образования в школе невозможно в настоящее время без инструментов и технологий, позволяющих систематически получать достоверную информацию о состоянии образовательного процесса. В последние годы вопросы оценки качества образования активно обсуждаются в педагогическом сообществе. Вопрос «Как оценить качество образования?» тесно связан с вопросом «Как изменить (улучшить) качество российского образования?», поэтому так важно понимать, какие подходы к оцениванию существуют и на достижение каких целей они ориентируются. Постепенно акцент в педагогических дискуссиях переносится с оценки-контроля (проверки) на оценку, способствующую обучению (оценку-поддержку) [14].

Основными потребителями информации о результатах оценки второго типа являются непосредственные участники образовательного процесса – учителя, ученики и их родители. В этом случае, по словам И. Д. Фрумина, «ответственность возникает не из подконтрольности, а из открытости и прозрачности. При этом процедуры оценки результатов образования становятся оружием самих учителей». И далее: «Безусловное достоинство второго подхода состоит в том, что процесс сбора информации о качестве

образования является в то же время процессом развития учителя и самого школьного института. Тем самым реализуется современная идея об управлении как об обучении» [14, с. 19-20].

В настоящей статье будет рассмотрен один из вариантов оценивания, способствующего обучению, – мониторинг индивидуального прогресса учебных действий учащихся – и некоторые подходы к управлению образовательным процессом на основе результатов этой оценочной процедуры.

Во многих странах отслеживание индивидуального прогресса учащихся давно стало нормой [1, 2, 5, 11]. Однако измеряется он по-разному: сравниваются полугодовые прогнозные оценки и те, которые были достигнуты в конце года; отмечается прогресс, достигнутый по сравнению с прежним уровнем успеваемости, или общий прогресс в движении к поставленным школой целям. Новые федеральные государственные стандарты образования дали импульс для обсуждения тематики индивидуального прогресса и в нашей стране. Так, в разделе «Система оценки достижения планируемых результатов» обозначено, что система оценки освоения образовательной программы «должна иметь комплексный характер, то есть обеспечивать оценку предметных, метапредметных и личностных результатов основного общего образования и оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования. Такая оценка необходима для построения индивидуальной образовательной траектории ученика» [10, 12].

Построение индивидуальной образовательной траектории ученика содержит идею индивидуального прогресса, т. е. приращения личностных ресурсов ребенка. Следовательно, качество работы педагога, школы, системы должно оцениваться по движению большинства, в идеале – всех учеников. Но тогда необходимо отвечать на вопрос: по какой шкале это движение измерять и что принимать за единицу измерений? Что вообще является единицей учебного содержания – пройденная тема или что-то иное?

В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского учебное содержание рассматривается как система культурных орудий (средств мышления, способов действия), присвоение которых и составляет суть образовательного процесса. Степень, в какой ребенок такими средствами овладевает, и будет мерой его продвижения, мерой его индивидуального прогресса.

Именно такой взгляд на оценивание результатов образования положен в основу диагностики индивидуального прогресса «Дельта», разработанного Институтом

психологии и педагогики развития (Красноярск) и Психологическим институтом РАО (Москва) по заказу Национального фонда подготовки кадров [7]. Предмет измерений в нем не объем усвоенной информации и темп освоения программ, а качественные изменения компетенций учащегося – новые ресурсы, которые у него появляются или не появляются, уровни освоения культурного действия, которыми он овладевает или не овладевает. Такой подход позволяет определить, на каком этапе становления находится у конкретного ученика некая компетенция, то есть оценить достижения ребенка в данный момент и зону его ближайшего развития, а соответственно – осмысленно поставить новую педагогическую задачу.

Выделяются три уровня освоения действия:

Первый уровень владения предметным средством означает, что школьник освоил выполнение действия по образцу. При выполнении заданий он ориентируется на известные правила-шаблоны, алгоритмы.

Второй уровень означает, что школьник при выполнении действий ориентируется на общие принципы и понятия изучаемого предмета. Такой ученик способен анализировать материал, обнаруживать закономерности и существенные характеристики в изучаемом предмете, причем он может выделять эти характеристики, несмотря на различного рода «зашумления». Это означает, что ученик не просто усвоил предметную норму и единицы описания соответствующего учебного предмета, но и понимает, как этот материал организован.

Достижение *третьего уровня* означает, что обобщенный способ действия включен в состав личных ресурсов школьника. Такой учащийся может в новых ситуациях, отличных от ситуации формирования, принимать и отвергать, корректировать и преобразовывать само существенное основание способа действия. В частности, ученик способен сам конструировать задачи, он овладел способами и знаниями так, что может применять их для решения разнообразных, в том числе жизненных задач. Иными словами, появляется способность «увидеть» и осуществить действие, в котором способ, «взятый» в известном предмете, востребован (уместен) и выступает как преобразующий материал другого предмета. Это требует умственных действий рефлексии, синтеза и обобщения высокого уровня.

Выделение уровней освоения действия позволяет видеть растущее мастерство ученика, которое проявляется в перестройке действия (прогрессирует, развивается действие ребенка). Из действия на основе образца (1-й уровень) оно превращается в действие на основе общего принципа (2-й уровень) и, наконец, в компетентностное (свободное) действие (3-й уровень).

Использование диагностического инструмента «Дельта» в системе оценки качества образования в школе способно принципиально изменить отношения между субъектами образования (учениками и педагогами, родителями и администрацией школы, учителями и методическими объединениями) и существенно повысить качество работы образовательного учреждения, поскольку для решения вопросов управления качеством образования в школе становятся важными не только (а возможно, и не столько) констатирующие (срезовые, итоговые) характеристики образовательных достижений, но и динамические, которые позволяют проектировать и прогнозировать образовательные процессы [4, 6, 7, 8, 13]. Умение работать с динамикой образовательных результатов учащихся – одна из ключевых компетенций педагога и современного руководителя. Для учителя важно понимать, как построить процесс обучения так, чтобы каждый ученик показывал прогресс в обучении, для руководителя образовательного учреждения – как работать с педагогами, чтобы они могли обеспечить условия для развития учеников. Рассмотрим вторую ситуацию подробнее.

Для анализа были выбраны результаты 16 классов начальной школы из двух городов двух регионов России (16 учителей). Диагностика индивидуального прогресса учеников в этих классах проводилась в течение трех лет: 1-й срез – конец 2-го класса, 2-й срез – 3-й класс, 3-й срез – 4-й класс. В каждом классе анализировалась динамика результатов четырех групп учеников, выделенных по результатам 1-го среза: 1) ученики, не показавшие никакого уровня; 2) ученики, показавшие 1-й уровень; 3) ученики, показавшие 2-й уровень; 4) ученики, показавшие 3-й уровень. Рассматривались результаты только тех учеников, которые приняли участие во всех срезах. На основании полученных данных можно выделить несколько типов динамики образовательных результатов в классах:

1) показывают положительную динамику ученики 1-й и 2-й группы, при этом у большинства учеников из 3-й группы динамика отсутствует или они показывают отрицательную динамику;

2) показывают положительную динамику ученики 1-й и 2-й группы, при этом у большинства учеников из 3-й группы уровня прогресса нет, однако есть линейное приращение¹ в рамках заданий 2-го уровня;

¹ *Линейное приращение* – это приращение количества правильно выполненных заданий одного и того же уровня.

- 3) показывают положительную динамику ученики 1-й и 2-й группы, при этом у большинства учеников из 3-й группы нет ни уровневого прогресса, ни линейного приращения в рамках заданий 2-го уровня;
- 4) показывают положительную динамику ученики 3-й группы и небольшая часть учеников 2-й группы, у значительной части учеников 1-й и 2-й группы динамика отсутствует;
- 5) отсутствует положительная динамика у большинства учеников класса;
- 6) показывают положительную динамику ученики всех групп, за исключением 4-й группы;
- 7) показывают положительную динамику ученики всех групп.

Тип динамики образовательных результатов в классе дает возможность получить представление о способах работы не только учеников, но и педагогов, что, в свою очередь, позволяет организовать адресное повышение квалификации, то есть строить индивидуальную программу совершенствования педагогической деятельности. Рассмотрим несколько примеров.

Как правило, первый тип динамики результатов характерен для педагогов, работающих в классах с невысоким стартовым уровнем подготовки. В таком классе только 2-3 ученика на первом срезе показывают 2-й уровень, но уже на втором срезе они демонстрируют отрицательную динамику. Это может означать, что педагог организует работу в классе с ориентацией только на учеников из 1-й и 2-й группы, основной способ педагогической деятельности – работа по образцу. Для учеников 3-й группы индивидуальная траектория не выстраивается, следовательно, еще два года в начальной школе оказываются для них бесполезными: несмотря на то что они продолжают получать хорошие отметки, их личные ресурсы не прирастают, новые способы деятельности они не осваивают.

Учителю этого класса, скорее всего, нужно повышение квалификации в организации групповой работы, расширение опыта в разработке и решении нестандартных задач с выходом на границы данной предметной области, освоение навыков организации внеурочной работы с детьми, преодолевшими уровень освоения содержания предмета по образцу.

Теперь обратимся к шестому типу динамики результатов класса (результаты представлены в таблице 1).

Таблица 1

Ф. И. ученика	1-й срез	2-й срез	3-й срез	Дельта после 2-го среза	Дельта после 3-го среза
Ученик 1	1	2	3	1->2	2->3
Ученик 2	2	3	3	2->3	
Ученик 3	3	3			
Ученик 4	2	2	3		2->3
Ученик 5	2	2	3		2->3
Ученик 6	2	3	3	2->3	
Ученик 7	2	2	3		2->3
Ученик 8	1	1	2		1->2
Ученик 9	0	0	1		0->1
Ученик 10	2	3		2->3	
Ученик 11	0	1	2	0->1	1->2
Ученик 12	1	1	2		1->2
Ученик 13	0	1	2	0->1	1->2
Ученик 14	1	1	2		1->2
Ученик 15	2	2	3		2->3
Ученик 16	2	1	3		1->3
Ученик 17	1	1	3		1->3
Ученик 18	2	1	3		1->3
Ученик 19	2	2	2		
Ученик 20	1	2	3	1->2	2->3
Ученик 21	2		2		
Ученик 22	3	2	2		
Ученик 23	0	1	2	0->1	1->2
Ученик 24	3	2	3		2->3
Ученик 25	1	1	1		
Ученик 26	1	2	2	1->2	

В таблице в двух последних колонках показана дельта (приращение результатов) учеников после второго и третьего срезов.

Рассмотрим вопросы, на которые может ответить школьный управленец, анализируя таблицу.

1) *Всем ли группам учеников созданы условия для прогресса?*

На первом срезе не показали никакого уровня четыре ученика. На следующих срезах трое из них показали 2-й уровень, один ученик – 1-й уровень.

Из шести учеников, показавших на первом срезе 1-й уровень, 5 показали уровневый прогресс.

Из одиннадцати учеников, показавших на первом срезе 2-й уровень, только 2 ученика сохранили этот уровень, у остальных – уровневый прогресс.

Из трех учеников, показавших на первом срезе 3-й уровень, у одного отрицательная динамика, у другого – неустойчивая, третий сохранил уровень на 2-м срезе, а 3-й срез не писал.

Таким образом, учителю удалось организовать условия для индивидуального прогресса всем группам учеников, за исключением самых «сильных».

1) *Удалось ли организовать работу для продвижения детей как систему?*

Да, удалось. Системные эффекты проявляются в следующем:

- у подавляющего большинства учеников (не менее 70%) есть приращение результатов, причем «прогрессируют» разные группы учащихся (с 0-м, 1-м, 2-м уровнями);
- доля учеников с отрицательной и неустойчивой динамикой минимальна;
- часть учеников показывают дельту последовательно: и на 2-м, и на 3-м срезе.

В классе, данные которого представлены в таблице, у учителя выстроена система работы, дающая высокие результаты: 20 из 23 учеников, участвовавших в трех срезах (73,9%), показали индивидуальный прогресс. При этом практически все группы «прогрессируют». По одному ученику (4%) с отрицательной и неустойчивой динамикой. Пять учеников (22%) показали дельту и на 2-м, и на 3-м срезе. Учителю этого класса можно рекомендовать разработать, например, программу мастерской для педагогов школы (муниципалитета), оформить методические рекомендации по работе с учениками с разным типом динамики учебных действий.

Отдельно рассмотрим ситуацию с «проблемными» результатами учеников 4-й группы. В 16 классах из выборки было 14 учеников, показавших 3-й уровень на 1-м срезе. Только трое из них сохранили этот уровень на протяжении всей начальной школы. У этих учеников было серьезное дополнительное образование, организованное родителями. Одиннадцать учеников на следующих срезах показали отрицательную или неустойчивую динамику. Следует заметить, что ученикам, показывающим уже на первом срезе 3-й уровень, обеспечить условия для индивидуального прогресса в рамках урока невозможно. Этим детям необходимы другие формы работы, дающие им большую самостоятельность. Создать «развивающее» образовательное пространство в школе для таких учеников – интересная и важная задача школьного управления.

Представленные типы динамики образовательных результатов классов показывают, какие способы работы с учениками предпочитает педагог. У одних педагогов в фокусе внимания «слабые» ученики, у других «сильные», а некоторые способны работать с разными по уровню подготовки группами учеников. Отдельные преподаватели вообще не способны организовать продвижение учеников класса. Получив такую своеобразную «карту» способов работы разных педагогов, школьный управленец может планировать с каждым учителем его траекторию индивидуального прогресса, обсуждая конкретные, понятные педагогу задачи его профессионального

развития, а главное – средства, с помощью которых эта программа развития может быть реализована. При таком подходе к совершенствованию педагогической практики очень важны внутришкольные связи между учителями для совместной работы по решению проблем, взаимной помощи. Учителя, как правило, плохо представляют себе, как преподают их коллеги, слабо осведомлены о сильных сторонах их педагогической деятельности. Результаты диагностики индивидуального прогресса учащихся показывают не только дефициты педагога, но и те способы работы, которыми он хорошо владеет и которым может обучить других коллег.

Учителя организуются в небольшие группы, выбирая проблему, над которой хотят работать. Учителя с успешным опытом работы проводят специальные мастерские для других педагогов. Очень эффективно проектирование уроков в группе и обсуждение реализации проектов уроков. В этом случае взаимопосещение уроков становится элементом совместной деятельности, позволяющей усовершенствовать то, что было спроектировано на подготовительном этапе, существенно снижается тревожность педагога по поводу открытых уроков. Организация взаимодействия педагогов по анализу результатов «Дельты» и планированию следующего шага развития делает систему деятельности педагогов мобильной, отвечающей на актуальные вопросы, проблемы, возникающие в конкретном классе, у конкретного ученика, что позволит существенно изменить качество образования в лучшую сторону.

Таким образом, введение диагностики индивидуального прогресса учеников в практику работы школы открывает новые возможности в построении педагогической деятельности, так как эта диагностика дает новые критерии оценки детских достижений, которые выступают как факторы эффективности работы педагога и школы в целом.

Список литературы

1. Вальдман И. А. Мониторинговые исследования качества образования: опыт Австралии//Журнал руководителя управления образованием. № 4, 2013.
2. Грини, Винсент. Оценка образовательных достижений на национальном уровне/Винсент Грини, Томас Келлаган; пер. с англ. Т. Н. Леоновой; науч. ред. М. Б. Чельшкова. М.: Логос, 2011.
3. Гудлэд Дж. Вот что называется школой/Гудлэд Джон; [пер. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2008.

4. Знаменская О. В., Островерх О. С., Рябина Л. А., Хасан Б. И. Мониторинг учебных действий школьников//Вопросы образования. 2009. № 3. С. 53-74.
5. Использование результатов национальной оценки учебных достижений/Грини В., Кэллаган Т., Мюррей С.//Серия «Национальная оценка учебных достижений», Книга 5. Всемирный банк, 2011.
6. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников /под ред. П. Г. Нежнова, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. Красноярск, «Печатный центр КПД», 2006.
7. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе /под ред. П. Г. Нежнова, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. М.: Университетская книга, 2007.
8. Мониторинг индивидуального прогресса в школьной системе оценки качества образования: сборник научно-методических материалов / сост.: В. А. Болотов, О. В. Знаменская, Л. А. Рябина, Б. И. Хасан, О. И. Свиридова, И. Е. Ким, О. И. Белоконь, Т. В. Аванова, И. В. Исаева. Красноярск: ККИПКПРО, 2012.
9. Новое в оценке образовательных результатов: междунар. аспект/[А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М. С. Добряковой]; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М.: Просвещение, 2007.
10. Основное общее образование: федеральный государственный образовательный стандарт: сборник нормативно-правовых материалов. М.: Вентана-Граф, 2012.
11. Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии /под ред. И. А. Вальдмана. М.: Университетская книга, 2006.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г./М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
13. Рябина Л. А., Свиридова О. И., Тимкова Т. В. Мониторинг индивидуального прогресса – новый подход к диагностике достижений учащихся //ОКО. Оценка качества образования, 2009. № 1. С. 71-77.
14. Фрумин И. Д. Две идеологии в управлении образованием: между контролем и поддержкой (на примере вопроса об оценке качества образования) //Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии /под ред. И. А. Вальдмана. М.: Университетская книга, 2006.

УДК 37.01

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТИЯ РЕГИОНА В ФЕДЕРАЛЬНОМ ПРОЕКТЕ

Захир Юлия, директор Новосибирского института мониторинга и развития образования, Новосибирск, Email: yzakhir@gmail.com

Аннотация. В статье описан опыт информационного сопровождения проекта «Доработка, апробация и внедрение инструментария и процедур оценки качества начального образования в соответствии с ФГОС» в Новосибирской области.

Ключевые слова: информация; информационные ресурсы; информационные продукты; информационные потребности; распространение информации

INFORMATION SUPPORT OF THE REGION'S PARTICIPATION OF FEDERAL PROJECT

Zakhir Yuliya S., Head of Institute of Monitoring and Development of Education
Novosibirsk Region, Novosibirsk, Email: yzakhir@gmail.com

Annotation. The experience of information support of Federal Project “Further Development, Testing and Implementation of Tools and Procedures for Evaluating the Quality of the Primary Education in Accordance with Federal Educational Standard” in Novosibirsk region has been described in the article.

Key words: information; information resource; information product; information needs; dissemination of information

Работа с информационными потоками, создание информационных продуктов для разных потребителей и грамотное их распространение, организация информационного сопровождения проектов и исследований - важные направления в работе исследовательских команд.

В статье представлен региональный опыт по организации информационного сопровождения в рамках федерального проекта «Доработка, апробация и внедрение инструментария и процедур оценки качества начального образования в соответствии с ФГОС» (проект). Мы поставили задачу описания использования информации о проекте и результатах его реализации в Новосибирской области использовалась.

Разработчик и исполнитель федерального проекта – Институт стратегических исследований в области образования Российской академии образования. Региональный координатор проекта в Новосибирской области - Новосибирский институт мониторинга и развития образования.

Знакомство с основными понятиями

В законе «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» дано определение: «информация – это сведения, сообщения, данные независимо от формы их представления» [1]. Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает «открытость и доступность информации о системе образования» [2]. Общеизвестно, что информация является ресурсом, аналогичным материальным, трудовым, денежным. Чтобы быть полезной, любая информация должна обладать рядом характеристик: точность; проверяемость; своевременность (возможность пользователям информации получать к ней доступ, когда это нужно); актуальность; понятность (должна быть представлена в ясном и понятном формате, давать точную картину получателям в удобной для них форме).

Говоря о систематизированной информации, мы переходим к понятию «информационные ресурсы». Юридическая формула, принятая в законе «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», определяет информационный ресурс как «отдельные документы и отдельные массивы документов, документы и массивы документов в информационных системах» [1]. Информационные ресурсы рассматриваются как стратегические, считаются «несжигаемыми» и могут использоваться многократно.

В качестве информационных ресурсов могут выступать:

- базы данных с результатами мониторинга;
- характеристика выборки участников тестирования;
- данные о взаимосвязи достижений школьников и контекстных характеристик;
- примеры заданий и описание ошибок для отдельных заданий;
- техническая документация и фактические материалы (например, руководства, протоколы проведения) и т.д. [3].

В результате обработки информационных ресурсов появляются информационные продукты – документированная информация, подготовленная для конкретной группы пользователей. Информационные продукты, сформированные по результатам проектов и исследований, должны быть наглядными, информативными и понятными.

К основным информационным продуктам можно отнести: региональный отчет (выполняет роль первичного источника информации, в нем должны быть отражены цели, назначение, методология, результаты проекта или исследования); резюме отчета (содержит краткую информацию и основные выводы для управленцев, руководителей);

специализированный отчет по предмету, группе обучающихся (базируется на результатах в конкретных образовательных областях); отчет о результатах для конкретных образовательных учреждений; информационный буклет для родителей (должен ответить родителям обучающихся на ряд вопросов: что оценивается? с какой целью? какие результаты будут получены?); пресс-релиз (готовится для средств массовой информации под информационный повод - событие, которое может заинтересовать журналиста и побудить его обратиться за информацией); сборник статей (методических материалов) [3].

Всегда число информационных продуктов, которые необходимо подготовить, будет превышать имеющиеся финансовые и технические ресурсы [4]. На этом этапе важной и первоочередной задачей становится расстановка приоритетов: выбор тех информационных продуктов, которые должны быть подготовлены в первую очередь.

Отметим, что определение информационных продуктов зависит от стадии обработки информации каким-либо лицом. Речь идёт о том, что одна и та же информация может быть и информационным ресурсом и информационным продуктом. Например, в ходе реализации федерального проекта информационные продукты, разработанные на федеральном уровне, стали для нас информационными ресурсами, на основании которых разрабатывались информационные продукты для различных пользователей в Новосибирской области.

Определение пользователей информации

Планируя информационное сопровождение проекта в регионе, целесообразно определить возможные группы пользователей информационных продуктов. Во время реализации проекта в Новосибирской области ими стали:

- учителя, родители обучающихся, представители администрации школ;
- руководители и представители органов управления образованием муниципального и регионального уровней;
- специалисты методических служб и других учреждений, подведомственных Минобрнауки Новосибирской области;
- разработчик и исполнитель проекта (ИСИО РАО);
- заинтересованная общественность.

Именно потребности обозначенных групп пользователей и стали основой при разработке не только информационных отчётов, но и других информационных продуктов.

Создание информационных продуктов

Благодаря участию в проекте, в нашем распоряжении находился спектр информационных ресурсов:

- информация Сетевого комплекса информационного взаимодействия участников проекта;
- материалы семинаров и вебинаров для региональных координаторов проекта;
- инструктивно-методические материалы проекта (регламенты проведения процедуры; проекты положений о проведении оценки качества начального образования на разных уровнях; документы, определяющие структуру и содержание контрольно-измерительных материалов, технология проведения оценки качества образования в начальной школе; рекомендации по интерпретации и использованию результатов);
- статистические материалы по результатам выполнения работ по математике, русскому языку, окружающему миру и по апробации метапредметной части инструментария;
- краткие анализы выполнения работ, предоставленные разработчиками инструментария.
- региональная база данных с результатами участия в проекте, которая была сформирована нами самостоятельно в формате Excel.

На основе информационных ресурсов на каждом этапе проведения проекта в Новосибирской области мы создавали информационные продукты. Среди них: приказы об организации участия в проекте; план-график реализации проекта в нашем регионе; презентации и раздаточный материал для школьных координаторов на региональных установочных семинарах; письма школам-участникам; заключения по результатам экспертизы инструктивно-методических материалов проекта; краткая информационная справка по результатам участия региона в проекте для Минобрнауки Новосибирской области.

Самыми значимыми стали информационные продукты, созданные по результатам второго этапа проекта командой НИМРО. К их разработке привлекались эксперты, среди которых разработчики регионального банка тестовых заданий, школьные координаторы, специалисты других подведомственных учреждений Минобрнауки Новосибирской области.

Прежде чем приступить к работе, мы сначала определили обязательные информационные продукты, которые должны быть подготовлены в первую очередь.

Региональный отчёт, опубликованный на сайте www.nscm.ru, выполнил роль первичного источника информации о результатах проекта. В нём достаточно подробно, в деталях описаны цели и назначение апробируемой модели оценки качества начального образования, методология оценки и характеристика инструментария, основные результаты по предметам и метапредметной части инструментария, общие результаты оценки профессиональной компетентности учителей начальной школы. Мы постарались сделать региональный отчёт понятным для пользователей.

Информация о проекте стала доступна большему числу пользователей после публикации на сайте Минобрнауки Новосибирской области пресс-релиза (короткого письменного обзора).

По результатам участия общеобразовательных учреждений Новосибирской области в проекте созданы ещё ряд продуктов. Одним из них стал сборник статей экспертов проекта – результат нашей совместной работы. Сборник статей дал возможность управленцам различного уровня, специалистам учреждений, осуществляющих повышение квалификации педагогических работников; педагогам и школьным психологам получить подробную информацию об апробируемом инструментарии, процедуре оценивания и полученных результатах. Мы надеемся, что сборник статей станет еще одним шагом по сопровождению учителей в работе в условиях реализации ФГОС.

Эксперты подключились и к созданию сборника методических рекомендаций по организации работы с детьми, показавшими высокий или недостаточный уровни образовательных достижений, в условиях реализации ФГОС. Представленные в сборнике методические рекомендации помогут создать специальные образовательные условия и организовать сопровождение особых групп детей.

Действенным способом привлечь внимание к результатам проекта стали публикации на информационном портале Сибкрай.ру. Подготовка материалов для СМИ стала для нас новым и серьёзным испытанием. Это другой язык, другой формат подачи информации, новая компетентность, которую нам ещё предстоит освоить. Личное общение с руководителем сайта вызвало интерес к нам, как к источнику актуальной и достоверной информации, которая может быть интересна посетителям сайта.

Распространение информации

Ход проекта последовательно освещали ход реализации проекта в новостной строке сайта Минобрнауки области, регионального оператора.

Результаты участия новосибирских школ в проекте обсуждались на региональном круглом столе. На обсуждении присутствовал министр образования Новосибирской области, в режиме он-лайн присоединилась руководитель проекта. Такой конструктивный и правдивый разговор о качестве образования в Новосибирской области состоялся впервые за последние годы. По итогам круглого стола были внесены изменения в региональные нормативные документы о введении ФГОС.

Следующий разговор о результатах проекта состоялся на обучающем семинаре «О методическом сопровождении деятельности педагогов в условиях реализации ФГОС НОО» в Городском центре развития образования г. Новосибирска. В обсуждении приняли участие и специалисты органов управления образованием административных районов г. Новосибирска и представители методических служб. Поднимались вопросы готовности педагогов работать в новых условиях и под новые результаты; роли методических служб в оказании помощи учителям по организации сопровождения детей, показавших высокий или недостаточный уровни освоения ФГОС.

Эффекты информационного сопровождения

Неожиданным эффектом организации информационного сопровождения стала инициатива СМИ, которая проявилась в организации общественного обсуждения на тему «Образование Новосибирской области: качество и пути его повышения». Состоялись три дискуссионные площадки, в которых приняли участие директора школ, старшеклассники и родители. В ходе обсуждения чётко обозначилась проблема несогласованности понятия качества образования для заказчиков и исполнителей образовательных услуг.

Активная работа по информационному сопровождению федерального проекта стала примером и для школ-участников, которые обновили школьное информационное пространство и для учителей, и для родителей.

Заключение.

В ходе реализации федерального проекта в Новосибирской области было создано информационное поле для продуктивного диалога, переосмыслена деятельность по информационному сопровождению проектов и мониторинговых исследований, представлению их результатов. Это первый опыт, ещё предстоит учиться создавать разные информационные продукты и планировать эффективную работу по информационному сопровождению новых образовательных проектов.

Список литературы

- Федеральный закон Российской Федерации от 27.07.2006 №149-ФЗ (ред. от 28.07.2012) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
 2. «Информирование различных целевых групп о результатах оценки учебных достижений школьников», учебный курс Российского тренингового центра ИУО РАО, 27-30 сентября 2013 года, www.rtc-edu.ru/trainings/study/102
 3. Болотов В.А., Вальдман И.А. Информирование различных целевых групп как условие эффективного использования результатов оценки учебных достижения школьников. [Электронный ресурс] / В.А. Болотов, И.А. Вальдман // Проблемы современного образования. – 2012. – № 6. – С. 187-202. – Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2012_6_13.pdf.
 4. Грини В., Кэллаган Т., Мюррей С. Использование результатов национальной оценки учебных достижений // Серия «Национальная оценка учебных достижений», Книга 5. – Всемирный банк, 2011.

УДК 37.07.005

МОДЕЛЬ МНОГОКРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОУ

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

Аннотация В статье рассматриваются вопросы проектирования модели многокритериального и многофункционального оценивания профессиональной компетентности руководителей школьных организаций на основе широкого анализа отечественных и зарубежных подходов к моделированию данного процесса. Предлагается модель, позволяющая не только оценить актуальное состояние профессионализма руководителя, но и построить на основе полученных результатов траекторию индивидуального профессионального развития школьных лидеров.

Ключевые слова Профессиональная компетентность, компетенция, руководитель образовательного учреждения, личностные характеристики лидеров, качество профессиональной деятельности, оценочные процедуры, эффективность работы менеджера, неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, модель оценивания профессиональной компетентности.

A MODEL OF MULTI-CRITERIAL ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE MANAGER IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Chechel I.D., ArtsD., Institute of management in education of RAE, Moscow, Russia.
E-mail: irchechel@mail.ru

Abstract The paper discusses the design of multi-model and multi-functional assessment of professional competence of school leaders of organizations on the basis of extensive analysis of domestic and foreign approaches to the modeling of the process. A model is proposed which allows not only to assess the current state of the professionalism of the head, but also to build on the basis of the results of the trajectory of the individual professional development of school leaders.

Keywords Professional competence, competence, head of the educational institution, the personal characteristics of leaders, the quality of professional activities, evaluation procedures, performance management, unconscious incompetence, conscious incompetence, conscious competence, model assessment of professional competence.

Один из ведущих вопросов в дискуссиях об образовании в последнее время, как в Европе, так и в нашей стране, проходит под девизом «обеспечение качества». Качество образования на школьном уровне в значительной мере определяется уровнем профессионализма педагогического коллектива и, главное, – профессиональной

компетентностью его лидера, т.е. профессиональной квалификацией директора школы. В данной статье предлагается методологический подход к оценке уровня (качества) профессионализма руководителя общеобразовательного учреждения, применимый как к процедуре аттестации управленческого корпуса, так и к дальнейшему профессиональному развитию руководителей.

Сейчас ведется активная работа по разработке квалифицированных стандартов для современного учителя. Очевидно, следующим этапом будет и создание таких стандартов для руководителей общеобразовательных учреждений. Потребность в этом вполне очевидна. Именно этим объясняется возросшая активность руководителей муниципального и регионального уровня системы образования по проведению аттестации управленческого корпуса. В период широкой модернизации образования в сочетании с социально - экономическими преобразованиями крайне значимо определить качество профессионализма современного директора школы. Причем, если ранее педагогического образования в сочетании с личностными характеристиками лидера, вполне обеспечивало успешную работу руководителя, то на современном этапе развития общества этого уже явно недостаточно.

Сегодня директору необходимы не только определенные личностные качества и педагогический опыт, но и знания в области менеджмента, экономики, юриспруденции, а также опыт и навыки интеграции этих знаний и оперативного применения в конкретной ситуации. А еще нужно разбираться в вопросах проектирования, понимать сущность образовательных инноваций и реализации их именно в данной школе, владеть искусством межличностных коммуникаций, умениями делегирования полномочий и ... много-много другого, что необходимо знать, уметь и применять в своей деятельности современному директору школы. Весьма часто профессионализм руководителя и его общественное признание оценивают по успешности деятельности образовательного учреждения. В этом есть определенное рациональное зерно. Ведь именно смена директора школы порою изменяет рейтинг образовательного учреждения в ту или иную сторону.

Но не стоит и забывать, что успехи школы – это достижения всего педагогического коллектива, а мы ставим задачу определения профессиональной компетентности (качества профессионализма) ее лидера. Так как же определить качество профессионализма руководителя общеобразовательной организации? Для этого целесообразно рассмотреть те вопросы «качества» руководства, которые связаны с уровнем профессиональной квалификации руководителя. Ведь до сих пор именно квалификационные характеристики законодательно определяют существующий

стандарт деятельности директора школы. Однако на практике неформально измерить уровень соответствия профессионализма лидера образовательного учреждения тем или иным квалификационным характеристикам весьма затруднительно. Именно поэтому процедуры аттестации управленческого корпуса, построенные в основном в знаниевой парадигме, не дают объективной оценки качества профессионализма лидеров. «Обеспечение качества должно строиться на методологии оценки качества. Методология заранее предполагает, что существует качество, которое нужно оценить и обеспечить» (1).

Прежде, чем говорить о методологии оценочных процедур, стоит остановиться подробнее на термине «качество». В Энциклопедическом словаре «качество» определяется как объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств. Если под «объектом» рассматривать «профессионализм руководителя», то совокупность его свойств будут определять востребованные государством и обществом профессиональные квалификации директора школы.

Исходя из этого, далее будет употребляться термин «уровень профессионализма», т.к. степень владения теми или иными квалификациями у субъектов оценки будет различной. В последний раз в данной статье к термину «качество профессионализма» обратимся, разделяя позицию Сьера Бергана (1), о том, что качество – не статичное понятие и оно перестает существовать как только прекращает развиваться. Именно на подобном утверждении строится и наша позиция: любые оценочные (аттестационные) процедуры должны сопровождаться выделением индивидуальных траекторий дальнейшего профессионального развития руководителей (2).

В качестве методологической основы модели многокритериального оценивания профессионализма руководителей общеобразовательных учреждений предлагается компетентностный подход. В последнее время в отечественной и зарубежной педагогике (и не только педагогике!) стали говорить о компетентностной концепции формирования и развития управленческих кадров. Кстати, именно с исследования уровня профессиональной квалификации менеджеров и зародился компетентностный подход.

В 1990 году Инициативная Хартия менеджмента Великобритании (МСИ), занимаясь разработкой Национальных стандартов эффективности работы менеджеров и руководителей, выделила задачи, стоящие перед менеджерами, и стандарты их выполнения, которые работодатели ожидают от «компетентных» менеджеров,

находящихся на различных ступенях своей карьеры. Это позволило определить те знания и навыки, а также степень личной эффективности, которые требуются менеджеру для грамотного исполнения своих обязанностей. МСИ определила главную цель менеджмента как «выполнение задач организации и непрерывное повышение ее производительности». При этом главная цель подразделялась на ключевые роли менеджмента, которые в свою очередь подразделялись на блоки компетентности (3). Это краткая историческая справка, а сегодня мы широко используем компетентностный подход при оценке профессиональной подготовки далеко не только менеджеров, используя термины «компетенция» и «компетентность».

Анализ существующего научного знания позволяет развести эти понятия по основанию «потенциальное - реальное». Компетенция – характеристика потенциального состояния личности, а компетентность – это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, которое определяется целями, задачами и характером деятельности. Таким образом, компетенция (профессиональная) – это заданное социальное и профессиональное требование к подготовке специалиста, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности на данном рабочем месте. Проявление наличия компетенций фиксируется лишь в условиях реальной специфической ситуации (5). Это показывает, что знаниевая оценочная парадигма не дает корректной оценки профессионализма руководителя.

Используя компетентностный подход, важно помнить, что при этом учитывается как выполняемая работа, так и описание человека (его индивидуальных и личностных особенностей), выполняющего эту работу. Это порождает два основных способа определения управленческой компетентности – функционально-аналитический подход и подход, основанный на личностных характеристиках (4). В отечественной педагогической науке часто компетентность специалиста рассматривается с позиции сформированности профессиональных компетенций, т.е. учитывается выполняемая работа (функционально-аналитический подход).

Такая позиция свойственна европейской науке и практике. Американская модель компетентного работника акцентирует внимание на той части спектра индивидуально - психологических качества, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда (6). Считается, что профессиональные компетенции можно освоить, а индивидуально-психологические качества присущи конкретной личности.

Анализируя весьма широкий спектр подходов к анализу профессиональной компетентности лидеров современной школы в отечественных педагогических исследованиях, мы не смогли выделить комплексную модель, позволяющую корректно оценивать степень сформированности тех или иных компетенций и целенаправленно планировать профессиональное развитие руководителей. В 1995 году в США были проведены широкие опросы практиков и педагогов – исследователей и на основе проведенного анализа материалов была разработана модель лидерства «Основы эффективного лидерства» (8). В.В. Лобанов, анализируя данную модель, выделил те профессиональные сферы, которые необходимы для руководителей государственных учреждений, не зависимо от должности и характера выполняемой работы. Было выделено «ядро квалификации высших руководителей», включающие следующие профессиональные области:

- стратегическое видение;
- управление человеческими ресурсами;
- развитие и оценка программ;
- планирование и управление ресурсами;
- представление интересов организации и взаимодействие (10).

Все вышеперечисленные компетенции представляют компетентность в сфере менеджмента, последнюю можно также отнести к области коммуникативных компетенций. Отсутствие в «ядре профессиональной квалификации руководителей» индивидуально-психологических личностных качеств необходимых для руководителя общеобразовательного учреждения не позволило автору в ходе исследования остановиться на данной модели. Хотя мы вполне разделяем точку зрения Д.С. Докучица и Е.Н. Хайнацкого о возможности использования данной модели при отборе и подготовке управленческих кадров для органов государственного управления. В работе В.В. Лобанова выделены 22 сферы и качества управленческой компетентности и даны их краткие характеристики. Для каждой группы руководителей установлен различный набор управленческих качеств (табл. 1). При этом по мере продвижения по службе и занятия более высоких руководящих постов сфера компетентности расширяется, т.к. добавляются новые качества и сферы компетентности (10).

Модель управленческой компетентности руководящих работников органов государственного управления

Таблица 1

Качества и сферы компетентности	Определение
1	2
Высший уровень компетентности	
Общее видение	Развитие общего видения в организации, обеспечение широкой поддержки в проведении организационных изменений
Осведомленность о внешней обстановке	Информированность о законах, политике и политиках, административных приоритетах и тенденциях, специальных интересах; понимание внешнего воздействия отдельных лиц и документов: широкое использование информации при принятии решений
Средний уровень компетентности	
Творческое мышление	Развитая интуиция и умение решать проблемы; поощрение инновационной активности у подчиненных
Планирование и оценка	Определение политики, основных направлений развития, планов и приоритетов; изыскание необходимых ресурсов; планирование и координация действий и другими; мониторинг прогресса и оценка результатов; повышение эффективности организации
Ориентация на нужды и потребности граждан	Активное изучение потребностей граждан, удовлетворение их запросов, постоянный поиск путей совершенствования услуг
Управленческий контроль и координация	Обеспечение согласованного взаимодействия процессов в организации, содействие эффективной работе
Финансовое управление	Подготовка и утверждение бюджета, мониторинг расходов, управление договорами и заявками
Управление технологиями	Содействие работникам в получении информации о новых технологиях, применение новых технологий для нужд организации, обучение работников
Управление кадрами	Обеспечение эффективного подбора, отбора, обучения, оценки и расстановки кадров; поощрения и дисциплинарные воздействия; создание делового морально-психологического климата
Нижний уровень компетентности	
Управление разнородным коллективом работников	Признание важности культурных, ценностных, этнических, половых, возрастных и других индивидуальных различий, содействие занятости и развитие равных возможностей всех работников
Управление конфликтами	Предупреждение и разрешение конфронтаций; несогласий и споров в конструктивной манере
Влияние и ведение переговоров	Получение информации об отдельных работниках и основных группах, тесная связь с ними, использование переговоров, убеждений и власти для достижения целей
Формирование команды	Обеспечение сотрудничества, коммуникации и согласия в группе
Основы компетентности	
Устные коммуникации	Умение слушать других, делать ясные и эффективные устные сообщения для отдельных граждан, работников и групп
Письменные коммуникации	Эффективные письменные коммуникации, понимание и критическое восприятие письменных сообщений
Решение проблем	Выявление и формулирование проблем, анализ информации, имеющей отношение к проблеме, поиск альтернатив и планирование мер по решению проблем
Лидерство	Демонстрация и поощрение высоких стандартов поведения, адаптация стиля управления к ситуации и людям, умение мотивировать и руководить ими

Навыки межличностных отношений	Понимание и соответствующее реагирование на потребности, чувства, способности и интересы других, обеспечение обратной связи и беспристрастная оценка людей
Самоуправление	Реалистическая оценка своих сильных и слабых сторон, влияния на других; обеспечение обратной связи; постоянная работа по достижению цели; уверенность в своих силах; саморазвитие и самообразование, эффективное управление собственным временем
Гибкость	Приспособление к перемене условий, способность быстро изменять способ действий, эффективная борьба со стрессами
Решительность	Активные действия и готовность к риску, когда это необходимо принятие трудных решений в сложных ситуациях
Компетентность в сфере деятельности	Демонстрирование знаний, умений и навыков в сфере ведения и ответственности

Не останавливаясь в данной статье на нашем терминологическом расхождении с В.В. Лобановым в трактовке понятий «компетентность» и «компетенция» хотелось бы отметить, что многие компетенции (профессиональные качества по В.В. Лобанову), приведенные в таблице необходимы и для школьных лидеров. В.В. Лобанов под компетентностью понимает совокупность навыков, знаний, отношений и форм поведения, которые можно измерять, наблюдать и оценивать, а компетенция – это сфера ответственности должностного лица или государственного органа власти в определенной сфере деятельности (10). Хотя Д.С. Докучиц и Е.Н. Хайнацкий в своей статье «Исследование компетентностного подхода при отборе и подготовке управленческих кадров» при содержательном раскрытии дефиниций «компетентность» и «компетенция» полностью солидарны с нашей позицией.

Исследование зарубежных моделей, позволяющих использовать подходы коллег к построению комплексной модели профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учреждения не привели к положительным результатам. Интересны были модели ситуационного лидерства. Однако, обращая внимание на воздействие различных внешних факторов, они дополняют друг друга в раскрытии феномена «лидерство» и определение эффективности деятельности лидеров. Например, у Фидлера это состоит в уровне выполнения работы, у Херсея и Бланшарда дополняется удовлетворенность работников, а у Врума и Яго эффективность деятельности включает эффективность решения и общую эффективность.

В вопросах формирования профессиональной компетентности руководителей системы образования вообще и директоров школ – в частности, мы считаем, что индивидуально-психологические личностные качества необходимо учитывать в первую очередь. Директор школы практически в своей работе коммуницирует с представителями трех поколений (учащиеся, учителя, родители, бабушки,

представители учреждений, общественность и пр.). За базовую основу проектируемой модели мы приняли подход ученых из РГПУ им. А.И. Герцена к профессиональной компетенции педагогических кадров (7), экстраполируя данную структуру на содержание деятельности управленческих кадров общеобразовательных учреждений.

Предлагаемая модель оценки профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения комплексная и интегрирует три вида компетентностей: ключевую, базовую и социальную.

Ключевая компетентность объединяет компетенции, практически значимые в XXI веке для любой профессиональной деятельности. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, знания иностранных языков, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе и т.д. Для руководителей школ ключевая компетентность в предлагаемой оценочной модели интегрирует следующие компетенции: коммуникативная, информационная, социально-правовая, культурно-ценностная, мотивационно-ценностная, умение управлять собой, четкие личные цели, саморазвитие, самосовершенствование.

Оценку сформированности ключевых компетенций, совокупность которых обеспечивает ключевую компетентность, частично можно проверить в виде отдельных заданий. Однако наиболее точное представление о присвоении (полном или частичном) ключевых компетенций позволяют кейс-технологии.

Базовая компетентность отражает отраслевую специфику конкретной профессиональной деятельности. Составляющие ее компетенции для руководителей школ будут общепедагогическая и актуально-педагогическая (актуальная государственная политика в сфере образования). В последнее время директорам школ становятся специалисты, не имеющие педагогического образования, но проявившие себя в качестве успешных менеджеров в других отраслях.

Оценочную процедуру базовой компетентности необходимо проводить без ссылок на базовое образование. Директор школы просто обязан быть компетентным как в общепедагогическом, так и актуально-педагогическом аспектах. Часто в вопросах при аттестации проверяются не деятельностные, а чисто знаниевые элементы. Например, знание статей «Закон об образовании в РФ» и т.п. Базовую компетентность можно и нужно оценивать с помощью case-study, предлагая как общепедагогические, так и актуально-педагогические реальные ситуации. Испытуемый должен не только предложить пути решения проблемы, но и выделить возможные риски, возникающие при этом.

Специальная компетентность включает специальные компетенции, необходимые для конкретной деятельности руководителя общеобразовательного учреждения: менеджмент, экономику, образовательную и ювенальную юриспруденцию. Вышеперечисленные предметные и надпредметные сферы профессиональной деятельности директора школы имеют ярко выраженный деятельностный характер и могут быть оценены только в логике деятельностного подхода: решение проблемных ситуаций и case-study. Причем, как и в предыдущем случае, ценность таких заданий в функционально-аналитическом подходе испытуемого к ситуации, опора на нормативно-правовые документы, анализ возможных рисков в случае альтернативных решений проблемы.

Предлагаемая модель с одной стороны многофакторная, а с другой – многокритериальная. Почему многофакторная? Фактор (нем. factor и лат. factor) – делающий, производящий, означает движущую силу процесса, определяет его характер или отдельные черты (Википедия). Каждая из компетенций, интегрированная в модели профессиональной компетентности директора школы и определяет определенные черты профессионализма руководителя.

Многокритериальность модели определяется уровневим спектром критериев оценки сформированности тех или иных профессиональных компетенций.

Уровни формирования и развития определенных управленческих компетенций мы приняли, основываясь на пошаговой модели профессионального развития психолога Альберта Бандура (Albert Bandura), основателя социальной теории обучения. Альберт Бандура рассматривает процесс индивидуального обучения в виде поэтапного прохождения четырех ступеней развития.

1) Неосознанная некомпетентность, т.е. стадия полного неосознания субъектом, что он что-то не знает, не умеет и не понимает, но никогда он не попадал в ситуацию, позволяющую это осознать. Целесообразно оценку данного уровня проводить методами самодиагностики (11).

2) Осознанная некомпетентность
Субъект обучения осознает, что для эффективной деятельности ему нужны определенные компетенции, что он что-то не знает, не умеет. Профессиональное развитие мотивировано путем осознания некомпетентности.

Для директоров школ процесс обучения целесообразно разбить на уровни, т.к. спектр формируемых компетенций весьма разнообразен, а оценивается актуальное состояние ключевой, базовой и специальной компетентностей, объединяющих определенные компетенции.

2.1 Низкий уровень – значительное количество компетенций не сформировано

2.2 Средний уровень – все компетенции сформированы, но недостаточно развиты или частично компетенции сформированы на низком уровне, но остальные развиты на вполне высоком уровне

2.3 Высший уровень – все необходимые компетенции сформированы на приемлемом уровне

3) Осознанная компетентность

Субъект осознает, что он знает, умеет, понимает в сфере управленческой деятельности, но выше мы отмечали, что «качество» перестает существовать, если прекращает развиваться. Но на данном уровне продолжается профессиональное развитие управленческой компетентности с учетом актуальных направлений модернизации образования.

Четвертый этап по А. Бандуре (неосознанная компетентность) мы пока не учитываем в данной модели. На самом деле лучшие лидеры наших школ могут уже достигли данного уровня компетентности. Измерений таких пока не проводилось. Сущность неосознанной компетентности заключается в том, что субъект, оказываясь в новой ситуации, осознает, что он знает и умеет то, что не выполнял ранее. Профессиональное развитие «управленцев» как формальное (линейное), так и неформальное и информальное необходимо проводить с учетом Индивидуального паспорта профессионального развития каждого руководителя школы на основе обязательных для реализации индивидуальных траекторий развития. А вот «строить» эти траектории следует на основе аттестации. Именно в процессе аттестационных процедур и в соответствии с рассмотренной моделью оценивается компетентность руководителя ОУ.

Список литературы

1. Сьер Берган. Квалификация – осмысление понятия. Изд. Совета Европы. -2012, - 384 с.
2. Чечель И.Д. Профессионализм руководителя общеобразовательного учреждения в интерьере модернизации российского образования // Школа, гимназия, лицей. – 2013, № 3.
3. Щенников С.А. Компетентностный подход как основа модели ОДО // Реализация компетентностного подхода в системе бизнес - образования / Научн. рек. Н.П. Башкатов, А.Г. Чернявская. – г. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008 – 120 с.

4. Управление развитием и изменением: учебн. пособие в 11 кн. / пер. с англ. под ред. З.Ш. Атаян. – Жуковский. МИМ ЛИНК, 2000.
5. Чечель И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения // Управление образованием : теория и практика. - 2012, № 1.
6. Mc Clelland D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // American Psychologist. - 1973. Vol. 28, p 1-14.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография // Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004 – 392 с.
8. Works.tarefer.ru>55/100726/index.html
9. Лобанов В. США: Модели компетентности руководителей государственных учреждений / Проблемы теории и практики управления, 1996, № 1, с. 73-77.
10. Vivakadry.com, 2011.
11. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Пер. с англ. – М.: Дело, 1991.

УДК 379.81

ВЫЙТИ ИЗ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

(результаты исследования кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей)

Куприянов Б. В., д.пед.н., профессор, Email: boriskuprianoff2012@yandex.ru

Косарецкий С. Г. к.псих.н., доцент, Email: skosaretski@hse.ru

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва

Аннотация. На основе данных социологического исследования авторы приходят к выводу о существенных различиях в кадровом составе учреждений дополнительного образования, относящихся к различным организационно-правовым формам и видам собственности. В статье выдвигаются предположения об относительно благоприятной ситуации в негосударственных и автономных образовательных учреждениях, указывается на менее благополучные показатели в казенных и муниципальных УДОД.

Ключевые слова: учреждения дополнительного образования детей, негосударственные, автономные, казенные, бюджетные

TO EXIT FROM LIMBO

(results of the study of human resources in area of additional education of children)

Kupriyanov Boris V., Arts D., proff., Email: boriskuprianoff2012@yandex.ru

Kosaretsky Sergey G., D. of Arts, Email: skosaretski@hse.ru

High School of Economics, Moscow

Abstract. Based on the survey data, the authors concluded the significant differences in the staffing of additional education related to various organizational and legal forms and types of property. The article speculated relatively favorable situation in private and autonomous educational institutions suggest less successful performance in state and municipal hoopoe.

Keywords: institutions of further education for children, non-state, self-contained, state-owned, budget

*Ой, куда мне деться, дайте оглядеться,
Спереди застава, а сзади - западня.
Ю.Ким*

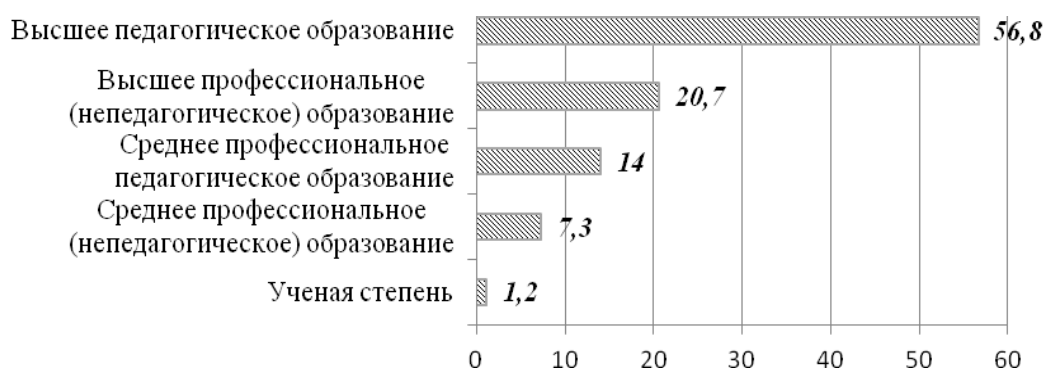
Среди многообразия педагогических работников современной России одними из самых экзотичных являются педагоги дополнительного образования, особенно те, кто работают во внешкольных учреждениях (учреждениях дополнительного образования детей) [1, С.17-18; 4, С.86-99]. Действительно, к педагогам-внешкольникам относится и тренер по кудо, и руководитель кукольного театра, бывший речник, обучающий мальчишек вязанию морских узлов, и преподаватель по игре на скрипке в детской школе искусств и т.д.

Излагаемые ниже положения и предположения являются результатами осмысления итогов опроса руководителей учреждений дополнительного образования детей (*Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 году*).

Опрос был проведен в 400 учреждениях, из них – 365 государственные (муниципальные) учреждения (101 – государственные, 264 – муниципальные) и 35 негосударственные организации, среди участников опроса представители всех трех ведомств (учреждения образования, культуры и спорта). Исследование осуществлялось в УДОД различных по типу населенных пунктов (города Москвы, городов с населением свыше 1 млн. чел., с населением от 100 тыс. до 1 млн. чел., до 100 тыс. чел., а также сел).

Одним из расхожих мнений о педагогах допобразования является представление о том, что это - работники с невысокой профессиональной квалификации, в основном люди, не имеющие педагогического образования. Результаты исследования свидетельствуют, что в учреждениях дополнительного образования детей 77,5% педагогов имеет высшее образование, в том числе 56,8% высшее профессионально-педагогическое образование (рисунок 1). Доля педагогов со средним профессиональным образованием составляет 21,3%, (в том числе 14% - имеет педагогическое образование, 7,3% - непедагогическое).

Рисунок 1. Вопрос: Доля педагогов с различным уровнем образования (Ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)



Наличие среди педагогов существенной доли работников, не имеющих педагогического образования, нельзя оценивать однозначно негативно, как это традиционно делается применительно к ситуации в дошкольном и общем образовании. Полипрофессиональный кадровый состав УДОД обеспечивает особые условия для освоения специфических компетенций (ребенок встречается взрослого – специалиста в определенной области практики или науки), а также позволяет избежать избыточного дидактиз-

ма, неадекватного специфики дополнительного образования детей (навязывание норм, оценочный подход к деятельности детей и т.д.).

Достаточно показательной выглядит картина по уровню профессионального образования педагогов допобразования, работающих в разных по типам поселений. Максимальные значения демонстрируют крупные города (Москва и городские поселения свыше 1млн. человек, а также от 100 тыс. до 1 млн. человек), на порядок скромнее показатели в небольших городах и на селе (Таблица 1). Любопытные различия просматриваются в ведомственном разрезе. Самыми квалифицированными (наибольшая доля работников с высшим профессиональным образованием) смотрятся УДОД спортивного ведомства – 83 %, здесь же больше всего лиц с высшим не педагогическим образованием 29,6%. Значительно уступают «спортсменам» представители учреждений допобразования, подведомственные «культуре».

Таблица 1

Образование педагогов УДОД
(ведомственная принадлежность, территория расположения)

Уровень образования	Вся выборка	Ведомственная принадлежность			Тип поселения				
		образование	культура	Спорт	Москва	Более 1 млн.	От 100 тыс. до 1 млн.	Менее 100 тыс.	село
Высшее педагогическое	56,8	60,8	46,8	53,4	60	57,9	63,3	49,8	44,5
Высшее профессиональное (непедагогическое)	20,7	18,1	24,8	29,6	25,4	25,2	19,9	18	19,2
Высшее профессиональное	77,5	78,9	71,6	83	85,4	83,1	83,2	67,8	63,7
Среднее профессиональное педагогическое	14	12,5	20	11,6	6,9	9,6	10,8	21,9	20,5
Среднее профессиональное (непедагогическое)	7,3	7,5	6,8	4,3	5,4	6,1	5,2	8,7	15,8
Среднее профессиональное	21,3	20	26,8	15,9	12,3	15,7	16	30,6	36,3

Просматривая результаты опроса в аспекте специфики кадровой ситуации в учреждениях данного типа, различающихся по организационно-правовой форме (автономные, бюджетные, казенные), и по виду собственности (государственные, негосударственные, муниципальные) (Таблица 2) удалось обратить внимание на яркие различия. Отсюда родилось предположение, что кадровый потенциал учреждений ДОД существенно отличается в зависимости от организационно-правовой формы и вида собственности.

Рисунок 2. Типология учреждений дополнительного образования детей

<i>Собственник</i>		<i>Муниципалитет</i>	<i>Государство</i>	
<i>Публично-организационные</i>	<i>Автономные</i>	Муниципальные автономные	Государственные автономные	<i>Негосударственные</i>
	<i>Бюджетные</i>	Муниципальные бюджетные	Государственные бюджетные	
	<i>Казенные</i>	Муниципальные казенные	Государственные казенные	

МАТРИЦА: ПО ПОРЯДКУ НОМЕРОВ РАССЧИТАЙСЬ!

Жизнь - игра. Задумана так себе, но графика обалденная!!! (из шуток про к/ф «Матрица»)

Прежде чем рассматривать конкретные факты и пытаться их интерпретировать попробуем сформулировать шесть образов УДОД.

ОБРАЗ ПЕРВЫЙ. Негосударственные учреждения дополнительного образования (в исследовании приняло участие 36 руководителей)- наиболее активная и продуктивная часть сети, так вынуждена выживать, полагаясь исключительно на свои собственные ресурсы. Скорее всего, и кадры в негосударственных учреждениях предположительно представляют собой активных и продуктивных педагогов. Логично предположить, что руководители таких УДОД привлекают таких работников, к которым родители приведут детей заниматься на платной основе (то есть за счет средств родителей, а не бюджета).

ОБРАЗ ВТОРОЙ (100 участников опроса). Численность государственных (федеральных и региональных) учреждений ДОД не велика, это - во многом привилегированные организации, которые зачастую обслуживают выполнение задач региональных органов власти и пользуются поддержкой руководства субъекта Федерации (получают чуть более ощутимую часть материальных и финансовых ресурсов). Кроме того государственные учреждения, как правило, выполняют организационные и методические функции для своего региона (возят детей на российские конкурсы, занимаются обобщением опыта, участвуют в повышении квалификации и аттестации кадров). Таким образом, перед нами своего рода кадры «аристократического» склада. Отсюда возникает гипотеза о высоком качестве кадров в государственных учреждениях, которые также стали результатом отбора наиболее квалифицированных и профессионально успешных работников.

ОБРАЗ ТРЕТИЙ. Муниципальные учреждения дополнительного образования (264 респондента) – их великое множество, причем весьма разнообразных (городские дворцы детского творчества в областных центрах и скромные сельские детско-юношеские центры). Этот образ складывается как средняя температура по больнице, и, тем не менее, рискнем полагать, что кадры муниципалов - нечто более скромное, чем в государственных и негосударственных организациях.

ОБРАЗ ЧЕТВЕРТЫЙ(35 участников опроса). Автономные учреждения в отечественном образовании явление новое и нестандартное. Как показывают экспертные оценки, автономными стали наиболее крепко стоящие на ногах учреждения, с хорошей материальной базой, с изначально квалифицированным кадровым составом. Автономные УДОД – подобно негосударственным находятся в ситуации вынужденной активности, отсюда можно предположить по аналогии активность и продуктивность педагогических кадров.

ОБРАЗ ЧЕТВЕРТЫЙ (29 руководителей УДОД приняли участие в исследовании). Казенные - своего рода антипод автономным, учреждения, ориентированные на полную поддержку бюджета соответствующего уровня и полное послушание учредителю, отказ от какой-либо самостоятельности. Выдвинем гипотезу о том, что в казенных учреждениях ДОД перед нами предстанет самый скромный по качеству кадровый состав. Возможно, неблестящий кадровый состав и стал одной из причин, почему руководители и учредители отнесли это учреждение к категории казенных.

ОБРАЗ ШЕСТОЙ (последний) – бюджетные учреждения (опрошено 302 руководителя учреждений). Сама по себе организационно-правовая форма «бюджетное учреждение» располагает к усредненности – нет активности автономных и нет пассивности казенных. Выскажем предположение, что кадровый состав здесь по качественным характеристикам стремится к среднему уровню.

Важно напомнить, что одни образы могут накладываться на другие, то есть государственные и муниципальные учреждения ДОД могут быть автономными, казенными и бюджетными. Поэтому наша матрица, только аналитический инструмент.

Итак, наступила возможность проверить нашу схему на основе данных по уровню профессионального образования.

УВЫ. НЕ СЕНСАЦИЯ

И, сенсация, ученые, наконец, раскрыли секрет феноменального долголетия ежиков. Оказывается, никакого секрета, в общем-то, и нет. Да и живут ежики не долго...

Согласно приведенным данным о процентном соотношении работников, имеющих высшее образование (Таблица 2), обозначаются три лидера: негосударственные - 84,9%, автономные – 83,3%, государственные 82,6%, два середняка бюджетные и муниципальные и один аутсайдер (казенные учреждения) -70,2%. Другими словами в целом образы и предположения срабатывают.

Таблица 2

Образование педагогов УДОД
(организационно-правовая форма, вид собственности)

Уровень образования	Вся вы-борка	Организационно-правовая форма			Тип учреждений		
		Бюд-жет-ные	казен-ные	авто-номные	госу-дарств	муни-ципал	негосу-дарств
Высшее педагогическое	56,8	57,3	50,2	62,2	57,2	57,9	46,9
Высшее профессиональное (не-педагогическое)	20,7	19,3	20	21,1	25,4	16,6	38
Высшее профессиональное	77,5	76,6	70,2	83,3	82,6	74,5	84,9
Среднее профессиональное педа-гогическое	14	14,5	17,2	11,5	9,6	16,3	9,8
Среднее профессиональное (не-педагогическое)	7,3	7,5	12,2	5,2	5,9	8,2	4,3
Среднее профессиональное	21,3	22	29,4	16,7	15,5	24,5	14,1

Проверим наши предположения теперь на материале возрастных отличий (Таблица 3). Явно молодежным выглядит кадровый состав негосударственных учреждений дополнительного образования 41,5% педагогов до 30 лет – это мощный потенциал, при этом две большие группы (примерно по одной четвертой) педагоги опытные, но имеющие профессиональные перспективы, а вот работников старших возрастных групп здесь совсем не много. В автономных учреждениях молодежи много – 26,4%, возрастные группы распределяются более равномерно, на пенсионеров приходится почти четверть - 22,3 % (17,6+ 4,7%). Третью позицию по возрасту занимают государственные УДОД, здесь несколько меньше молодежи (на 6,3%), несколько больше педагогов входящих в пенсионный возраст (на 2,1%) и тех, кто уже обосновался в категории пенсионеров (на 4%). Если взять за дельту значения по всем учреждениям, то кадры государственных УДОД на 1-2% выглядят моложе усредненных показателей. Во втором возрастном эшелоне идут все оставшиеся (бюджетные, казенные и муниципальные), мало чем отличаясь друг от друга. В этой группе 39-40 % педагогов до 40 лет, 28-30 % педагогов старше 50 лет и примерно треть от 40 лет до 50.

Таблица 3

Возраст педагогов УДОД
(организационно-правовая форма, вид собственности)

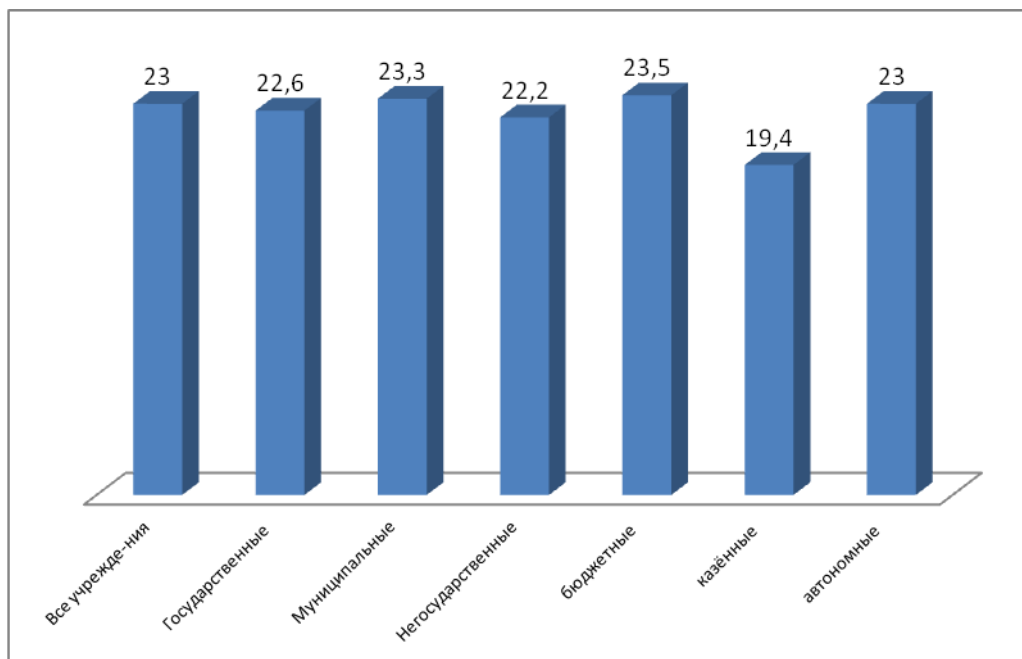
педагоги в возрасте	Все учреждения	бюджетные	казённые	автономные	Государственные	Муниципальные	Негосударственные
ДО 30 ЛЕТ	19,5	17,1	15,5	26,4	20,1	16,4	41,5
30-39 ЛЕТ	23,7	23,5	26,6	22,1	24,8	23,1	25,4
40-49 ЛЕТ	28,8	29,4	29,6	29,2	26,7	30,3	23,2
50-59 ЛЕТ	20,6	21,9	19,7	17,6	19,7	22,4	9,3
60 ЛЕТ И СТАРШЕ	7,4	8,2	8,7	4,7	8,7	7,8	0,6

Обратимся к анализу такой важной стороны как нагрузка педагогов дополнительного образования. Данные, полученные в ходе опроса 2012 года, свидетельствуют, что существенных отличий в нагрузке педагогов в учреждениях ДОД различной формы собственности и различной организационно-правовой формы не наблюдается, среднее значение 23 часа, в большинстве случаев отклонения составляют от 0 до 0,8 часа. Выделяются на общем фоне только педагоги казенных учреждений, их нагрузка в среднем составляет 19,4 часа (отклонение 3,6 часа).

В ситуации, декларированной на федеральном уровне задаче перехода на эффективный контракт с педагогами (преподавателями) особый интерес вызывают ответы руководителей, касающиеся оплаты труда педагогов.

Данные, полученные в ходе исследования, и приведенные в таблице 4 показывают, что *наиболее высоко оплачиваемой категорией* педагогов являются работники государственных учреждений дополнительного образования (18673,9 рублей и 16218,1 рублей). Это утверждение не касается только одного – поддержки молодежи (14789,1 у гос. учреждений), молодежь в значительной большей степени финансово поддерживают негосударственные организации (в среднем в негосударственных УДОД размер зарплаты молодых педагогов - 20237,3 рублей, различия с государственными - 5,4 тыс. рублей). Вообще негосударственные учреждения в зарплате педагогов допобразования близки к среднему значению, а вот по другим категориям различия существенные (по педагогам–организаторам различия -2,6 тыс. рублей, по молодым педагогам 9,7 тыс. рублей).

Рисунок 2. Средняя нагрузка педагога дополнительного образования



Группу со средними значениями заработной платы (приближаются по размеру к дельте по всем учреждениям) составили бюджетные и автономные учреждения, кроме одной позиции зарплата молодых педагогов в автономных учреждениях в среднем на 1 тыс. рублей ниже, чем в среднем по всей выборке.

В отстающей группе оказались казенные и муниципальные организации ДОД (отставания от среднего значения составили от 4 до 2,2 тыс. рублей), но если в казенных и нагрузка меньше, то муниципалы выглядят действительно по заработной плате несколько ущемленными.

Весьма показательно то, как руководители УДОД отражают привлекательный и достаточный по размеру для педагогов уровень зарплаты (Таблица 4). Самые высокие ожидания (на 30 % выше, чем средние) у представителей государственных учреждений, среднего уровня ожидания у бюджетных, автономных и негосударственных. Бюджетные организации попали в эту группу, думается по причине того, что у них, на данный момент, оплата труда самая скромная. Заниженные ожидания продемонстрировали казенные и муниципальные УДОД, такая своего рода философия бедности («финансового благополучия нет, и надеяться не стоит»)[1].

Таблица 4

Размер настоящей зарплаты и уровень зарплаты, гарантировавший бы преимущественную реализацию своих сил по основному месту работы

	средний размер заработной платы			уровень зарплаты, который гарантировал бы, что бы,
	педагогов дополнительного образования	педагогов-организаторов	педагогов, проработавшие не более 3 лет после окончания вуза	педагоги могли сосредоточиться на своей основной деятельности
Все учреждения	13026,8	11577,8	10531,4	29918,4
бюджетные	13290,2	11730,8	10291,5	30680,3
казённые	9051,7	9115,7	8234,8	23963
автономные	13046,6	10775,5	9565,4	28616,7
Государственные	18673,9	16218,1	14789,1	39000
Муниципальные	10863,6	8836,3	8120,9	26503,6
Негосударственные	13983,3	14200	20237,3	29466,7

ВЫВОДЫ И ПРОГНОЗЫ

«не меч принес я вам, но меч-ту о мире» А.и Б. Стругацкие

Таким образом, подводя итог анализу кадровой ситуации в учреждениях дополнительного образования детей, решимся утверждать о выделении трех сегментов во внешкольной сети образовательных организаций.

Сегмент развития, к нему следует отнести негосударственные и автономные учреждения, здесь по возрасту работников молодые педагогические коллективы, в значительной степени, состоящие из выпускников вузов.

Сегмент пассивности (казенные муниципальные учреждения) характеризуется самым скромным кадровым потенциалом сравнительно ниже показатели лиц с высшим профессиональным образованием, сравнительно, педагоги более старшего возраста, низкий уровень зарплаты.

Рисунок 3. Сегменты кадровой ситуации в учреждениях дополнительного образования детей



Сегмент стабильности, по нашему мнению, включает государственные бюджетные учреждения ДОД. Хотя кадровая ситуация по основанию «государственные учреждения» значительно лучше, чем по основанию «бюджетные учреждения» в данных угадывается стремление к сохранению статуса кво (ниже поддержка молодежи, и значительный уровень требований к повышению зарплаты).

Зона неопределенности (муниципальные бюджетные и казенные государственные) – численно самый большой сегмент. В учреждениях, попавших в эти сегменты ситуация противоречивая, может еще потому, что срабатывает эффект усреднения. Тем не менее тенденции в кадровом составе именно муниципальных бюджетных учреждений скорее всего будут определяющими для всей сферы внешкольного дополнительного образования.

Прогнозируя наиболее оптимальные меры региональной политики в сфере внешкольного дополнительного образования, рискнем предположить следующее.

1. *Поддержка негосударственных и автономных* (государственных и муниципальных) учреждений ДОД – своего рода укрепление точек роста в региональной ситуации. Здесь существует потенциальная возможность рассмотрения негосударственных учреждений в качестве исполнителя государственных социальных обязательств

наряду с государственными и муниципальными, тем более, если негосударственные учреждения обеспечивают высокий уровень качества образования.

2. Работа с казенными муниципальными учреждениями должна скорее всего предусматривать стимулирование активности, возможно через разработку дорожных карт с обозначением индикаторов развития кадрового потенциала. Не думается, что «казенное учреждение» - оптимальная организационно-правовая форма для дополнительного образования детей.

3. Наименее прозрачной выглядит основная задача региональной политики по отношению к самой многочисленной группе – бюджетным учреждениям (государственным и муниципальным). Скорее всего, острее региональной политики должно быть направлено на дифференциацию муниципальных бюджетных учреждений на основе качества образования и кадрового потенциала. В работе с категорией бюджетных учреждений прослеживается проблема недоверия директоров к государственной (региональной) политике[2,3], что становится мощным барьером развития.

Список литературы

1. Косарецкий С. Заповедник доиндустриальности [Текст] / С. Косарецкий, Б. Куприянов // Директор школы – 2013- № 2.- С.15-18
2. Куприянов Б В Игра против шулера [Текст] / Б. Куприянов // Директор школы : науч.-метод. журн. . - 2012. - № 4 (167). – С.102-105
3. Куприянов Б. Пеня на зеркало [Текст] / Б. В. Куприянов // Директор школи. Україна : суспільно-освітн. часопис. - 2011. - № 10. - С. 3-11
4. Куприянов Б.В. Программы в учреждении дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие Текст] / Б. Куприянов. - М.: НИИ школьных технологий, 2011. - 228 с.

УДК 378.046.4

ВИРТУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Майоров А. А., д.т.н. профессор, ректор, **Куприянов А. О.**, к.т.н., профессор, **Шкуров Ф. В.**, к.т.н., **Атаманов С. А.**, к.т.н., доцент, **Григорьев С. А.**, к.т.н., **Дубов С.С.**, к.т.н.,
Московский государственный университет геодезии и картографии, Россия
E-mail: miigaiknir@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрен опыт виртуального обучения на курсах повышения квалификации в области наук о Земле. Особенностью курсов является обучение использованию спутниковых приемников для выполнения геодезических работ. Особенностью является многоуровневое обучение и тестирование.

Ключевые слова. образование, виртуальное обучение, виртуальные модели, спутниковые технологии, геоинформатика, дистанционное зондирование.

VIRTUAL EDUCATION IN TRAINING SPECIALISTS

Mayorov A.A. Ph.D. Professor, **Kupriyanov A.O.** D.of Sci., Professor, **Shkurov F.V.**, Ph.D.,
Atamanov Sergey, Ph.D., **Sergei Grigoriev**, Ph.D., **Dubov S.S.** Ph.D.
Moscow State University of Geodesy and Cartography, Moscow, Russia
E-mail: miigaiknir@yandex.ru

Abstract. The article describes the experience of virtual learning training courses in the field of earth sciences. Feature of the course is to teach the use of satellite receivers to perform surveying. A special feature is a multi-level training and testing.

Keywords. education, virtual learning, virtual models, satellite technology, geoinformatics, remote sensing

В Московском государственном университете геодезии и картографии (МИИГАиК) за период 2011-2012 гг. был разработан комплекс учебно-методических пособий для курсов повышения квалификации специалистов по заданию «Роскосмоса». Методически организация курсов строилась по принципам андагогики [1].

С информационной точки зрения организация курсов строилась на основе создания информационных ресурсов и получения знаний методами геодезии и геоинформатики [2]. Концептуально курсы строились на основе использования пространственных отношений и применения геореференции [3] как фактора пространственной связи и основы построения виртуальных моделей.

Повышение квалификации рассчитано на специалистов, имеющих базовое образование и специальные знания, поэтому в качестве основы построения обучающих сценариев использовался игровой метод обучения [4]. Оценка результатов обучения строилась по многоуровневому принципу [5]. Для повышения эффективности процесса

оценки результатов обучения применялись оппозиционные (дихотомические) переменные [6].

При построении сценариев обучения и виртуальных моделей использовался коррелятивный анализ [7]. Он выполнял две функции: выявлял и исключал взаимозависимость между факторами информационной ситуации и включал взаимозависимость при многоуровневом последовательном тестировании.

Процессы виртуального обучения делились на две группы: интерактивные (он-лайн) и закрытые (офф-лайн). В основу он-лайн тестирования положено пространственное моделирование и ситуационное моделирование [8]. Основой интерактивного виртуального обучения служили виртуальные сценарии. Они делились на базовые и прикладные сценарии. Это соответствовало нескольким уровням тестирования в аспекте многоуровневого тестирования [5]. Это соответствовало двум компетентностным уровням в аспекте обучения [9].

Общая цель комплекса состояла в подготовке специалистов в области геодезического образования [10], в частности, в области технологий спутниковых геодезических измерений.

Интерактивному виртуальному обучению предшествовал теоретический базовый курс. Он включал знакомство слушателей с технологиями определения координат, со спутниковым геодезическим обеспечением, с использованием глобальных навигационных спутниковых систем второго поколения: ГЛОНАСС (Россия) и GPS NAVSTAR (США). Он включал обучение анализу и оценке точности полученных результатов.

Базовые сценарии заключались в выработке навыков работы со спутниковыми приемниками безотносительно к решаемым задачам. Учебная задача состояла в изучении техники использования приемника.

Основу обучения составляли сценарии виртуальной реальности. На основе данных дистанционного зондирования моделировалась реальная плановая (или двухмерная) ситуация местности. Она дополнялась искусственными данными, которые задавал преподаватель. Например, он мог задать высоты согласно определенной аналитической функции. Именно определение высот в зависимости от плановых координат и служило одним из контролей правильности проведенных работ в виртуальном пространстве.

Базовые сценарии виртуальной реальности начинаются с простейшей информационной ситуации: установка (горизонтирование) штатива (рис.1)

С помощью виртуальной реальности обучаемый производит те же операции что

в реальности.



Рис.1. Визуальная модель, виртуализирующая процедуру установки и горизонтирования штатива.

Только вместо механических вращений винтов штатива или механического ручного удлинения/ укорачивания ног штатива, используется мышь и соответствующие указатели в виде стрелок. Зелеными стрелками показаны части штатива, с которыми в реальности работает оператор.

С помощью мыши обучаемый выполняет виртуальные действия, адекватные реальным действиям на местности. Он изменяет высоту штатива, путем изменения его «ног» (зеленые треугольники выше-ниже). Он горизонтирует штатив с помощью виртуального воздействия на соответствующие винты (круговые стрелки влево вправо). Круглый уровень эмулирует горизонтирование по результату действий оператора и соответствует реальному уровню.

Процесс виртуальных действий на 2-3 порядка быстрее реальных действий. Это существенно сокращает время обучения и позволяет повторять многократно ряд операций, за период однократного выполнения операций с реальным штативом.

Следующие базовые сценарии включают виртуализацию измерений в информационной ситуации перемещения прибора по местности. Информационная ситуация моделирует местность, на которой необходимо провести измерения с помощью спутникового приемника (рис.2). В левой части экрана расположен план местности, полученный по аэрофотоснимку. В правой части экрана моделируются

показания приемников. Первоначально производится установка базовой станции - базовый приемник в верхней части экрана справа.

В левой части экрана на местности красным цветом показан спутниковый приемник, который можно перемещать и центрировать. Его координаты отражаются на эмуляции дисплея «базовый приемник».

После установки базового приемника осуществляют работу с другим приемником, который называют ровером (подвижный приемник).

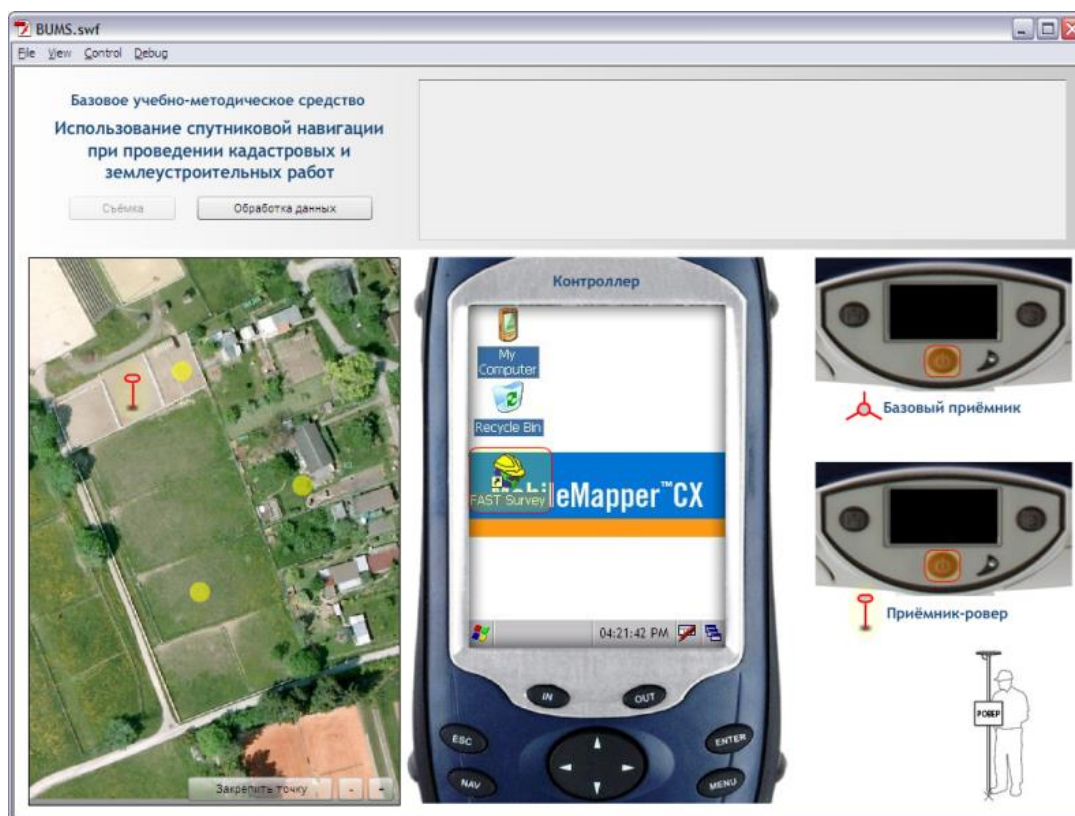


Рис.2 Виртуальная реальность местности и показаний приемников.

С помощью мыши ровер (изображение в виде ключа для двери) перемещают по местности и в соответствии с положением приемника на местности (левая часть экрана) меняются координаты приемника (правая часть экрана, дисплей «приемник ровер»).

Цель этих сценариев освоить определение координат при перемещении приемника и освоить перемещение приемника в точки, координаты которых заданы заранее (задача выноса в натуру).

При этом виртуальная реальность сокращает на 2 – 3 порядка время, которое требуется для проведения подобных работ в реальных условиях. Это, прежде всего, связано с перемещением приемника по местности. Движением мыши приемник перемещается за секунды, в то время как в реальности требуются десятки минут или

часы. При этом доминантой обучения является правильная работа с приемником. Соответственно, тестирование направлено на оценку стандартных действий оператора и такое тестирование легко осуществляет специалист средней квалификации.

Следующий уровень обучения включал сценарии решения практических задач при проведении кадастровых и землеустроительных работ. Фактически проводилось игровое обучение в виртуальном 3D – пространстве.

Основное виртуальных сценариев второго уровня — дать возможность выполнять практические работы и проводить тестирование результатов обучения с помощью программного обеспечения, моделирующего:

- работу на оборудовании;
- процесс постобработки данных;
- рельеф местности и окружающую среду.

Доминантой обучения является проверка умения решать задачи в первую очередь и лишь во вторую умение работать с приемниками. Соответственно, такое виртуальное обучение направлено на выработку креативных действий оператора, тестирование результатов осуществляет специалист высокой квалификации.

Тестирование включает моделирование процессов полевых спутниковых наблюдений, выполняемых при обеспечении геодезической и картографической деятельности.

Дополнительные учебные возможности при использовании виртуальной реальности в том, что сценарии этого уровня позволяют создавать множество вариаций исходной ситуации. Это означает, что можно сценарии подстраивать под индивидуального обучаемого. Это невозможно в реальных условиях, где группа работает с одним прибором и получает общие для группы результаты. На рис.3. показана виртуальная реальность, описывающая ситуации при картографировании автомобильных дорог.

На рис. 3 приведена модель местности с автодорогой, которую необходимо оцифровать с использованием спутниковых приемников. Особенность виртуальных сценариев является возможность моделирования зон четкой и нечеткой связи (оппозиционные переменные) зон устойчивой и неустойчивой связи (коррелятивные переменные).

На рис.4 показана виртуальная реальность, описывающая ситуации при изысканиях и строительстве.

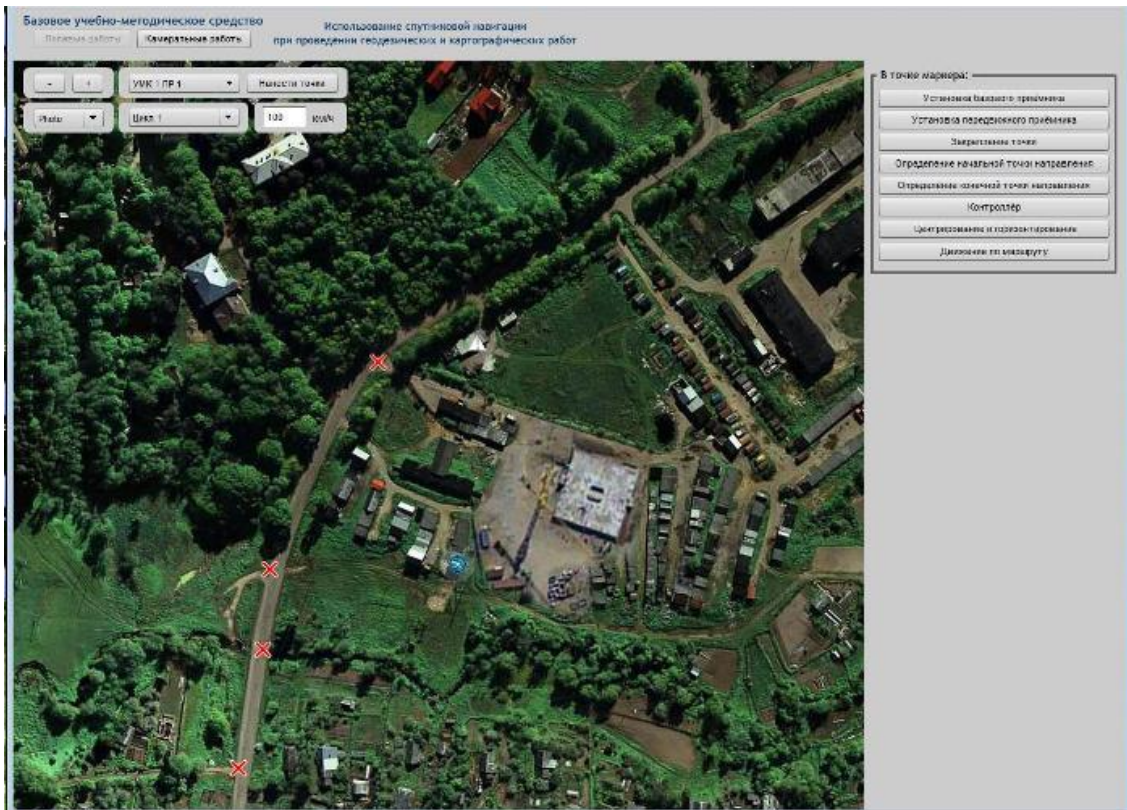


Рис.3. Виртуальная реальность при картографировании автомобильных дорог с использованием спутниковых технологий ГЛОНАСС

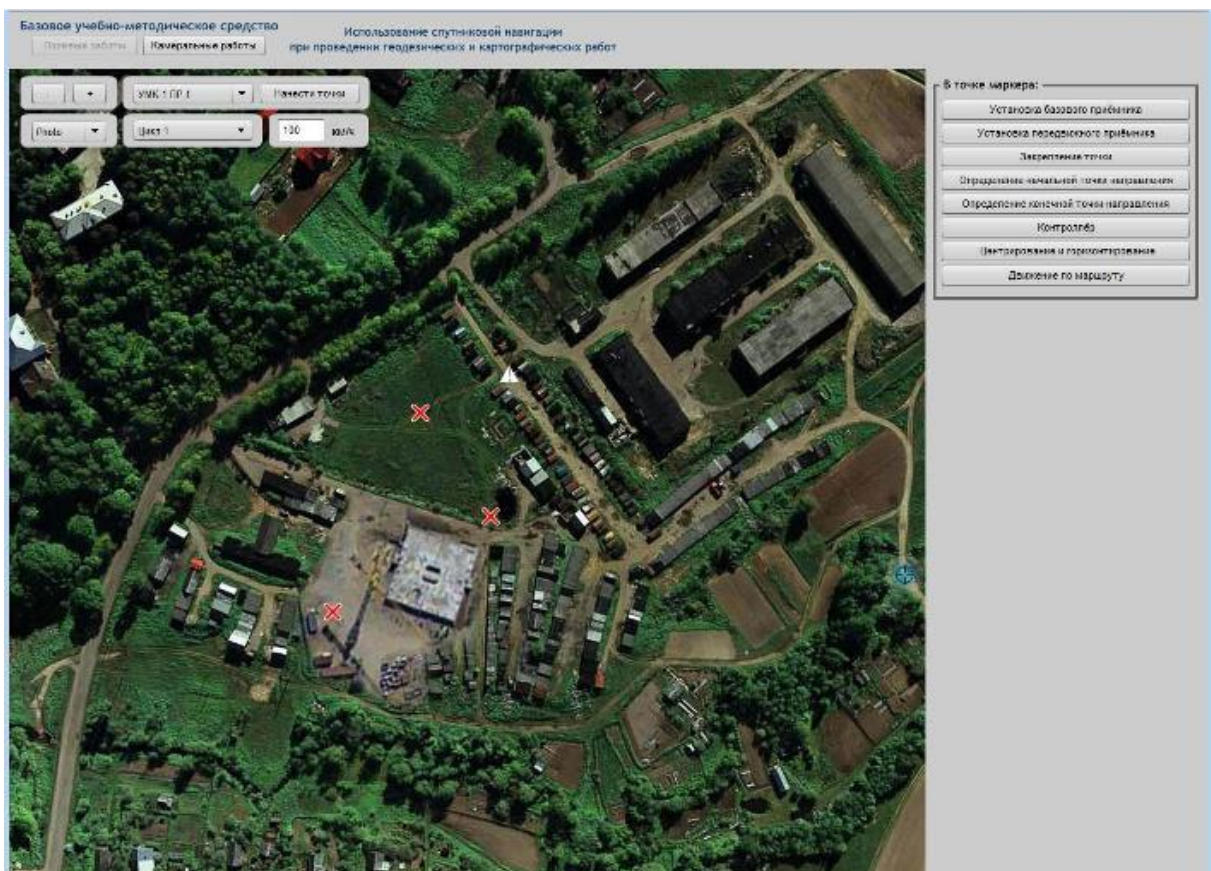


Рис.4. Возможности использования ГЛОНАСС GPS измерений на различных этапах изысканий и строительства

Крестиками отмечены места выноса в натуру или места измерений. В на этом уровне обучения возможно решение задач при следующий ситуациях. Создание исходной основы для мониторинга объектов транспортной инфраструктуры. Создание каркасных и заполняющих сетей для позиционирования пунктов протяженных объектов.

На этом уровне изучается и решается задача мониторинга трубопроводов с использованием спутниковых технологий (рис.5).

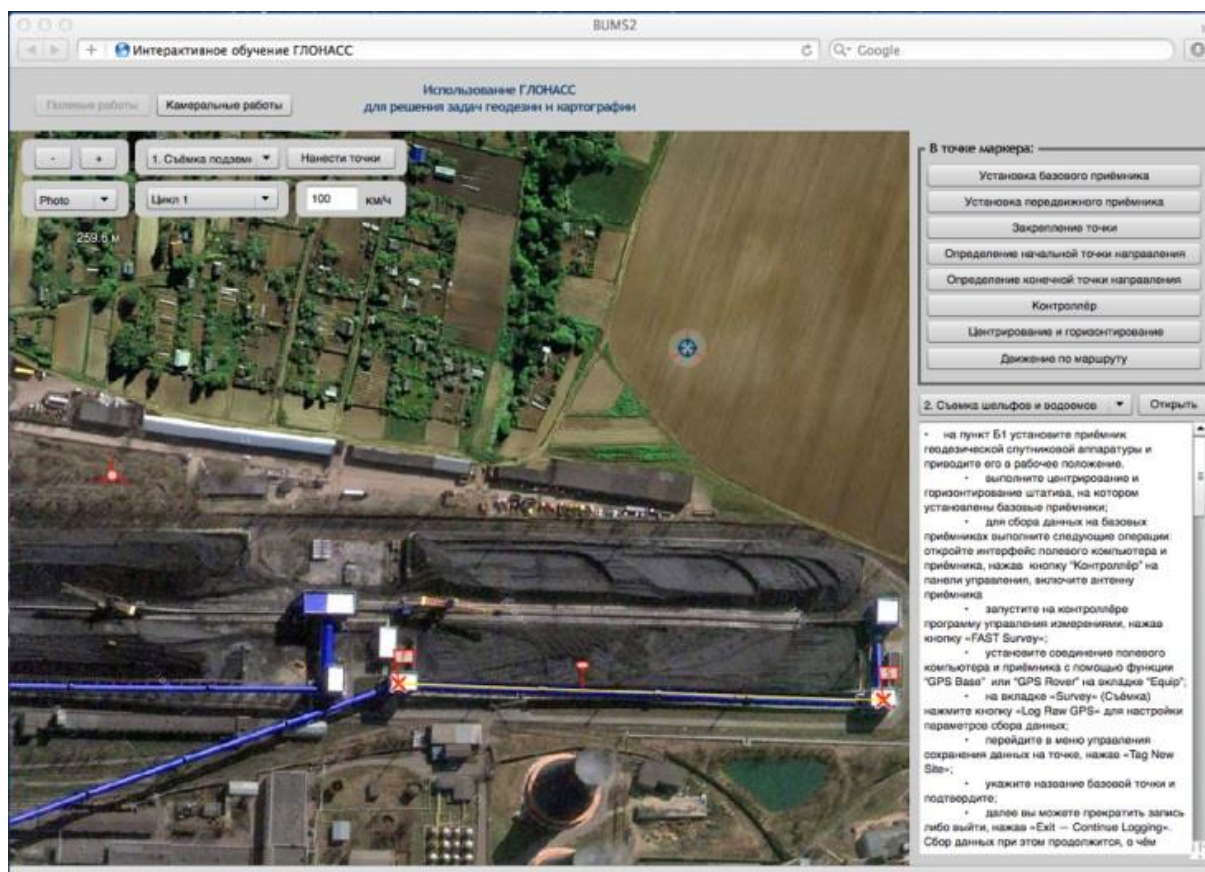


Рис.5. Виртуальная реальность мониторинга трубопроводов с использованием спутниковых технологий ГЛОНАСС

Возможно тестирование при использовании аппаратуры ГЛОНАСС при съёмке подземных коммуникаций. В этом случае возникает необходимость создавать цифровые модели, что делает виртуальное обучение многоуровневым и комплексным.

На этом уровне изучается и решается задача создание деформационной сети и проведение циклов наблюдений за объектами транспортной инфраструктуры (рис.6).

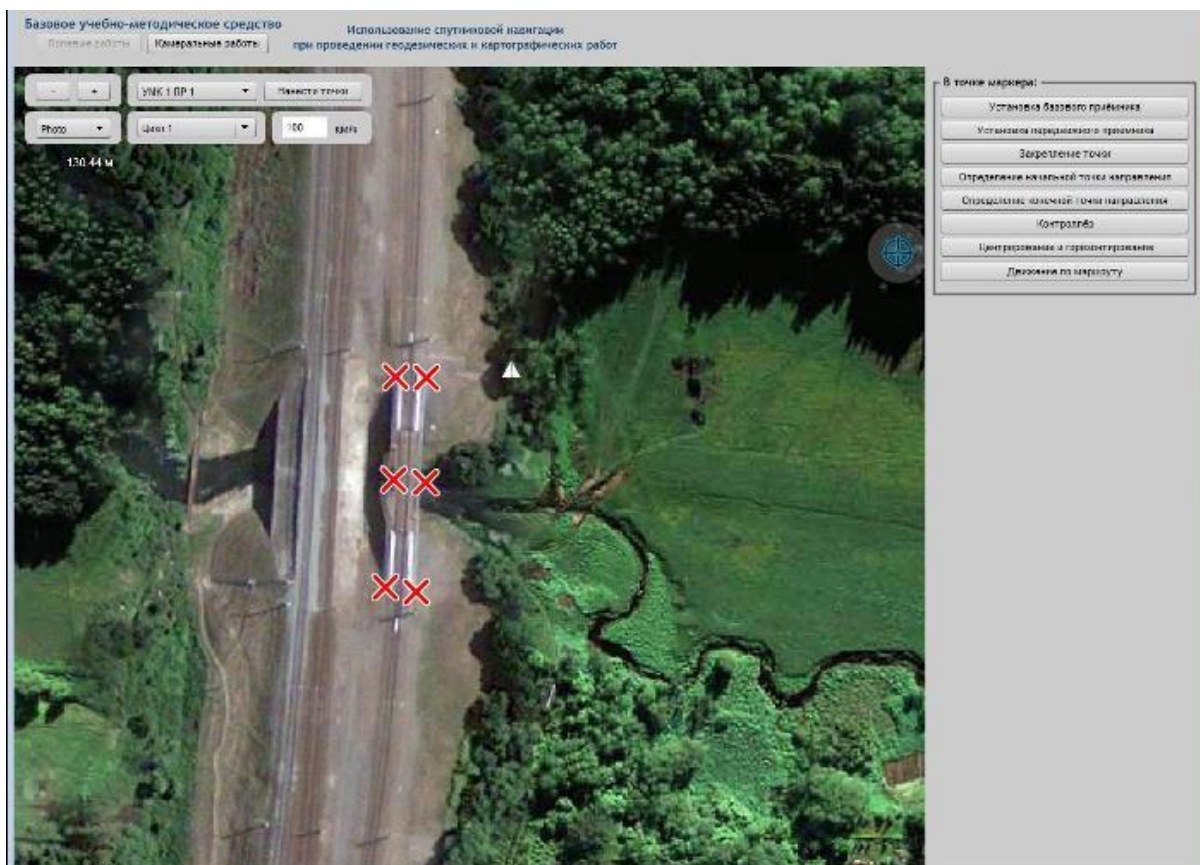


Рис.6. Виртуальная реальность мониторинга инженерных сооружений (мост).

На этом уровне изучается и решается задача развитие съемочного обоснования для целей инвентаризации земель и объектов недвижимости (рис.7).

Возможно тестирование по задачам: получение точных координат пункта в глобальной системе отсчета, характеристика объектов картографирования, привязанных к цифровой основе, созданной с использованием средств ГЛОНАСС (полевое обследование), создание условных знаков, нанесение на карту объектов навигационной информации машинно-ориентированный вывод информации и др.

Возможно тестирование решения задачи применения технологий ГЛОНАСС и GPS для съёмки шельфа и внутренних водоёмов.

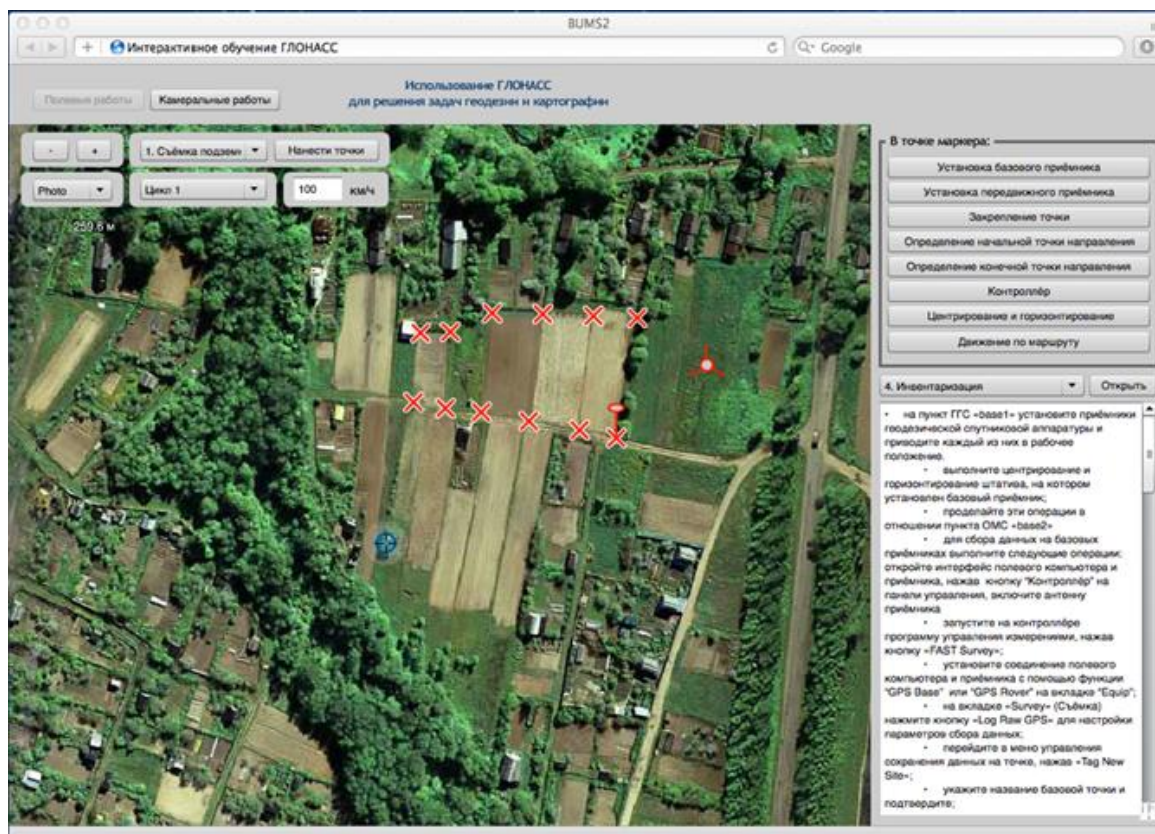


Рис.7. Виртуальная реальность при развитии съемочного обоснования для целей кадастра и инвентаризации земель и объектов недвижимости

В целом обучение с помощью виртуальных моделей позволяет существенно расширить сферу обучения и существенно ускоряет выработку практических навыков. Как показал опыт, применение виртуальной реальности при обучении повышало качество обучения и сократило сроки освоения технологий по сравнению с реальными работами.

Список литературы

1. Цветков В.Я. Особенности подготовки специалистов второго высшего образования // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №3. –с.50-55.
2. Майоров А.А. О современном состоянии геодезического образования // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №2. –с.71-77.
3. Цветков В.Я. Геореференция как инструмент анализа и получения знаний // Международный научно-технический и производственный журнал «Науки о Земле». 2011. — №2. с.63-65.
4. Майоров А.А., Соловьев И.В., Шкуров Ф.В., Купцов А.Б. Разработка модели требований к комплексу программно-технических средств обучения специалистов

картографо-геодезического профиля методом компьютерной деловой игры // Геодезия и аэрофотосъемка. - 2008. - № 5. - С. 79-83.

5. Кулагин В. П., Цветков В.Я Особенности многоуровневого тестирования // Дистанционное и виртуальное обучение.– 2013.- №4. –с.5-12.

6. Цветков В.Я. Использование оппозиционных переменных для анализа качества образовательных услуг // Современные наукоёмкие технологии. - 2008. - №.1 - с. 62-64.

7. Tsvetkov V. Ya. Framework of Correlative Analysis // European Researcher, 2012, Vol.(23), № 6-1, p.839- 844.

8. Маркелов В.М. Геоинформационное ситуационное моделирование // Международный научно-технический и производственный журнал «НАУКИ О ЗЕМЛЕ». - №4-2012.- с.72-76.

9. Розенберг И.Н. Построение автоматизированной системы дистанционного обучения для специалистов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №2. –с.4-8.

10. Ozhereleva T.A. Geodetic Education // European Researcher, 2013, Vol.(40), № 2-1 p.268-272

УДК 338.242

УПРАВЛЕНИЕ СЕТЕВЫМИ УЧЕБНЫМИ РЕСУРСАМИ

Ожерельева Т.А., Московский государственный университет геодезии и картографии, Москва Россия, Email: ozerotana@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности управления сетевыми образовательными ресурсами. Описаны порталы как основа предоставления сетевых образовательных услуг. Описаны три типа образовательных ресурсов. Показана связь этих ресурсов с портално-сетевыми комплексами. Выделены три типа ресурсов, с которыми работают пользователи: первичные, вторичные и метаресурсы. Раскрыта ресурсная стратегия управления сетевыми учебными ресурсами. Описаны два варианта работы с сетевыми ресурсами: «толстый» и «тонкий» клиент.

Ключевые слова: образование, управление, образовательные ресурсы, сетевые образовательные ресурсы

MANAGING NETWORK LEARNING RESOURCES

Ogereleiva T.A., Moscow State University of Geodesy and Cartography, Moscow, Russia, Email: ozerotana@yandex.ru

Abstract. The article describes the features of network management education resources. It describes the portals as a basis of providing educational services network. The paper describes three types of educational resources. The article shows the relationship of educational resources portal-grid complexes. The article describes three types of resources that you are working with: primary, secondary and metaresursy. The article describes the network resource management strategy for teaching resources. The article describes two options for working with network resources, "thick" and "thin" client

Keywords: education, management, educational resources, online educational resources

Развитие единого информационно-образовательного пространства России предусматривает создание системы интегрированных сетевых образовательных ресурсов. Эти образовательные ресурсы имеют разные масштабы и функции. Управление сетевыми образовательными ресурсами включает стратегию, тактику и оперативные действия.

В Интернет на начало 2011 года не существовало эффективного управления доступа к сетевым ресурсам. Новые запросы сопровождаются пониженной пропускной способностью, распределяемой между транзакциями. Соответственно сетевые образовательные ресурсы можно подразделять на стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические ресурсы формируются на основе образовательных порталов [1]. Образовательный портал (ОП) – веб-сайт, на котором в систематизированной форме сконцентрированы сведения о сетевых ресурсах по одной из образовательных

дисциплин, обращение к которым может быть полезным в целях совершенствования и накопления знаний. Под ОП также понимается совокупность дисциплин, образующих систему подготовки специалиста той или иной специальности.

Образовательные порталы объединены единой интегрирующей и координирующей программно-аппаратной структурой – порталом «Российское образование», являющимся центральным образовательным порталом. Часто для обозначения этого вида ресурсов используют термин «портально-сетевой комплекс». Под ним понимают совокупность центрального образовательного портала вместе с совокупностью профильных образовательных порталов, репликаций и т.д., созданных в поддержку того или иного образовательного направления

Тактический уровень включает ресурсы вуза. Оперативный ресурсы кафедры или ресурсы по направлению предмета, если он является межкафедральным или межфакультетским.

Все три вида ресурсов образуют портально-сетевые комплексы. Под портально-сетевыми комплексами в работе [2] понимается совокупность функционирующих совместно многоуровневых распределенных хранилищ информации портального, библиотечного и других типов и связывающих их и многочисленных конечных пользователей сетей.

В таких комплексах размещают множество файлов. При этом наряду с актуальной информацией, на них имеется немало устаревших информационных ресурсов, которые накапливаются постоянно. Это ставит задачу управления комплексом ресурсов.

Выделение из множества сетевых ресурсов актуальных и релевантных приводит к формированию многоуровневых портально-сетевых архитектур, определенных в ряде специальных публикаций как информационные многоуровневые образовательные портальные консорциумы [3].

При этом надо выделить три типа ресурсов, с которыми работают пользователи: первичные, вторичные и метаресурсы, или метаописания.

Первичные информационные ресурсы – ресурсы, размещенные на самом портале, находящиеся в прямой доступности.

Вторичные информационные ресурсы – это описания (например, уровень образования, тип материала, предмет, аннотация или ключевые слова) и адреса ресурсов, не расположенных на текущем портале, а доступных через Интернет на других порталах, сайтах по гиперссылкам [4].

Метаописание – это описание ресурса, включающее характеристики, которые не

могут быть извлечены из его содержимого автоматически, но значительно облегчающие работу или поиск ресурсов [5].

Все эти ресурсы также требуют управления. Такое управление использует модель управления ресурсами. Модель управления ресурсами включает формирование ресурсной базы, направленной на обеспечение учебных процессов, использовании образовательных продуктов, получении оценок эффективности результатов обучения, обеспечении непрерывности образовательных процессов.

Стратегия управления сетевыми учебными ресурсами состоит в повышении качества образования и повышении эффективности организации учебного процесса. Тактика включает оптимальную организацию ресурсов как системы. Оперативные действия включают оптимальное использование ресурсов

Ресурсная стратегия управления сетевыми учебными ресурсами является частью общей стратегии образования и управления образованием. В ресурсной стратегии устанавливается:

1. Анализ применяемых в образовании ресурсов вообще.
2. Оценку потребности в текущих и будущих ресурсах для конкретного учебного заведения
3. Оценку качества ресурсов, их влияние на факторы качества образования и показатели эффективности этого влияния.
4. Определение источников ресурсов.
5. Оценку стоимости ресурсов.
6. Периодичность обновления ресурсов.

Обновление сетевых образовательных ресурсов имеет циклы обновления. Это циклы связанные: с обновлением нормативных документов (ГОСы 3-5 лет), при формировании учебных программ (ежегодные), при появлении новых научных методов и теорий (полугодовые, семестровые).

Модель сетевых образовательных ресурсов включает интерфейс, который обеспечивает воспринимаемость и удобство освоения ресурсов.

Передача сетевых образовательных ресурсов происходит по трем каналам. Для студентов только для скачивания - 1 канал. Для студентов при интерактивном тестировании - 2 канал. Для преподавателей при обновлении - 3 канал.

Часть ресурсов находится в системе открытого доступа. Часть в режиме закрытого. Последнее требует организации системы информационной безопасности.

Сетевое управление образовательными ресурсами использует сетевый подход [6].

Проектирование потребности может осуществляться методами сверху – вниз, снизу – вверх, а также методами встречных потоков [7]. Применение различных методов позволяет повысить качество ресурсов.

Технология использования ресурсов осуществляется на основе механизма сценариев [8]. Обновление ресурсов направлено на их оптимизацию, то есть наилучшее состояние системы ресурсов.

Клиентская часть работы с сетевыми ресурсами представлена двумя вариантами. так называемым «толстым» клиентом (thick client), то есть приложением (АРМ) на котором сконцентрированы основные правила работы системы и расположен пользовательский интерфейс программы и «тонким» клиентом.

При относительной простоте архитектуры thick client, она обладает множеством недостатков, наиболее существенные из которых - это высокие требования к сетевым ресурсам и пропускной способности корпоративной сети. Кроме того, при большом количестве рабочих мест (thick client) возрастают требования к аппаратному обеспечению сервера БД.

Устранение ряда недостатков можно на основе отделения в отдельный слой клиентской части [5]. Развитием клиент-серверной архитектуры ИС является применение среднего уровня, реализующего задачи логики и управления механизмами доступа к БД. Благодаря концентрации логики на сервере приложений, стало возможно подключать различные БД. Теперь, сервер базы данных освобожден от задач распараллеливания работы между различными пользователями, что существенно снижает его аппаратные требования. Также снизились требования к клиентским машинам за счет выполнения ресурсоемких операций сервером приложений и решающих теперь только задачи визуализации данных. Такую схему построения информационных систем часто называют архитектурой «тонкого» клиента». Применительно к образовательным ресурсам она предпочтительнее, так как пользователями ресурсов являются большей части люди не имеющие высокой квалификации – учащиеся. Для них главная цель получение ресурсов, а не обработка информации.

Таким образом, распределенные образовательные сетевые системы способны решить и реализовать функции информационного обеспечения образовательных учреждений. Эти системы обладают надежностью, информационной безопасностью и высокой скоростью передачи данных.

Особую актуальность при формировании сетевого информационного ресурса приобретают стандарты из семейства серии ISO 9000:2008, который задают условия

обмена и качества информационных образовательных ресурсов.

Список литературы

1. Малинников В.А., Цветков В.Я. Состояние и развитие порталов.// Геодезия и аэрофотосъемка.- 2010.- №1. - с.76-81
2. Тюрин А.Г. Применение классической теории энтропии к управлению контентом многоуровневых образовательных порталов / Научно-методический журнал «Информатизация образования и науки» - №2[14], М., 2012 – с. 124-129
3. Иванников А.Д., Тихонов А.Н. Основные положения концепции создания системы образовательных порталов – Интернет-порталы: содержание и технологии. Сб. науч. ст. Вып.1 / Редкол.: Тихонов А.Н. (пред.) и др.; ГНИИ ИТТ «Информика». – М.: Просвещение, 2003. – 720
4. Афронин А.Ю., Бабешко В.Н., Булакина М.Б. и др. Образовательные Интернет-ресурсы / под ред. Тихонова А.Н., ГНИИ ИТТ «Информика». – М.: Просвещение, 2004. – 287
5. Сеница Е.М., Бурцев М.С. Описание учебных ресурсов метаданные стандарты профили // Educational Technology & Society 9(1) 2006,
6. Цветков В.Я. Васютинский И.Ю., Пусенков В.Б, Фесенко И.А., Сеницына А.Л. Сетецентрическое управление промышленным предприятием // Геодезия и аэрофотосъемка, - 2012.- №1. - с. 106 -109
7. Цветков В.Я., Вознесенская М.Е. Метод встречных потоков при проектировании программных продуктов // "Успехи современного естествознания". - №3. - 2010. - с.138-139.
8. Иванников А.Д., Кулагин В.П., Мордвинов В.А. и др. Получение знаний для формирования информационных образовательных ресурсов. - М.: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2008 - 440 с.

УДК 37.014.5

ОБЗОР ПРИМЕРОВ СОВРЕМЕННЫХ РЕЙТИНГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗНЫХ СТРАН

Иванова Е.Б., Институт управления образованием РАО, Москва
Email: catry@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено более 20 примеров рейтингования школ в различных странах; выделены базовые характеристики для рейтинга и набор возможностей.

Ключевые слова. Рейтинги школ, рейтинги общеобразовательных учреждений, ранкинги, ранжирование школ.

A REVIEW OF ACTUAL SCHOOL RANKINGS IN DIFFERENT COUNTRIES

Ivanova E.B., Institute of Management in Education of RAE, Moscow
Email: catry@mail.ru

Abstract. The article presents a review of more than 20 examples of school rankings in different countries; its main characteristics and the range of options.

Key words. School ranking, performance tables, best schools, school tables

Рейтингование в сфере образования является одним из наиболее популярных и вместе с тем вызывающим многие споры вопросов. Актуальная информация по качеству работы образовательных учреждений необходима всем – и потенциальным потребителям образовательных услуг, и администраторам образовательных учреждений, и органам государственной власти в сфере образования, и политикам. Рейтинги – один из наиболее простых и популярных способов сравнения образовательных учреждений в любой ситуации, где возникает оценочное отношение к качеству деятельности объектов сравнения и наличествует конкуренция между поставщиками услуг.

Однако при всей своей востребованности любой рейтинг неизбежно вызывает критику. Грамотный рейтинг должен строиться с учетом нескольких индикаторов и учитывать контекстные факторы, однако это вызывает дополнительные сложности как со сбором данных, так и с разработкой итоговой формулы рейтинга – спорными становятся не только сами индикаторы, но и их вес и значимость.

Самый простой пример построения рейтинга – стандартное ранжирование всех общеобразовательных учреждений согласно среднему баллу учащихся при сдаче государственных (национальных) экзаменов. Однако данные рейтинги подвергаются

обоснованной критике экспертов¹, указывающих на необходимость учета при построении рейтинга не только достижений учащихся, но и ряда других факторов – как контекстной информации, так и понимания настоящей цели рейтингования и того, соответствуют ли используемые индикаторы объективной картине.

При рейтинговании образовательных учреждений в первую очередь заметной становится специфика ступеней обучения. Если при рейтинговании дошкольных учреждений во главу угла, как правило, ставятся вопросы комфорта детей и сильна зависимость от локализации учреждения, при рейтинговании вузов нередко используются уже международные стандарты требований к квалификации будущих специалистов, то при рейтинговании школ может учитываться достаточно широкий спектр факторов – от непосредственно академических результатов учащихся до иных характеристик как самой школы, так и педагогического состава и семей учеников.

В данной статье рассматриваются примеры рейтингов общеобразовательных учреждений различных стран. Учитываются такие характеристики, как составитель рейтинга, критерии рейтингования, наличие и доступность методики рейтингования, наличие или отсутствие кластеризации школ, ключевая аудитория, формат представления рейтинга.

Рейтинги общеобразовательных учреждений в Российской Федерации

Говоря о рейтингах школ в нашей стране, необходимо сразу выделить два базовых варианта рейтингов:

1. Рейтинги школ, построенные региональными органами управления образованием исходя из академической успеваемости учащихся и, реже, с учетом дополнительных факторов, и ориентированные прежде всего на органы управления образованием;

2. Рейтинги школ, построенные научно-исследовательскими учреждениями на основе комплекса параметров и ориентированные на широкую общественность.

Рассмотрим на примерах. Итак, пять наиболее ярких примеров рейтингов школ от региональных органов управления образованием:

Рейтинг школ Пермского края <http://minobr.permkrai.ru/news/2011/12/13/996/>.

Составитель рейтинга – Министерство образования и науки Пермского края
Школы можно сортировать исходя из результатов по предметам и ступеней (4, 9, 11 классы). Критерии рейтингования – баллы и количество побед в олимпиадах.

¹ См., например, Болотов В.А. Проблемы определения качества школьного образования // Сетевой научно-практический журнал "Управление образованием: теория и практика". 2012. №2. С. 25-28.

Методика не прописана.

Ключевая аудитория – работники управлений и министерств образования.

Формат представления - Таблица Excel.

Это – наиболее простой вариант рейтинга, тем не менее, достаточно распространенный в ряде регионов РФ (см., например, Рейтинг школ г. Ульяновска по результатам сдачи Единого государственного экзамена и др.)

Однако среди ежегодных рейтингов от региональных органов управления образованием можно наблюдать и более сложно построенные рейтинги.

Интересен пример Рейтинга школ Ярославля и области по итогам ЕГЭ, где четко выделена кластеризация школ - http://mir76.ru/obrazovanie/rejting_shkol/.

Составитель рейтинга – Департамент образования Ярославской области

Школы распределены на следующие кластеры: школы повышенного уровня, вечерние школы, городские школы с количеством учащихся > 400, городские школы с количеством учащихся < 400, сельские школы с количеством учащихся > 200, сельские школы с количеством учащихся < 200, малокомплектные школы.

Критерии рейтингования – средний балл по предметам Русский язык и Математика.

Методика рейтингования приведена на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблица, разбитая на кластеры.

Достаточно информативен следующий вариант:

Рейтинг школ по районам Санкт-Петербурга

http://www.shkola-spb.ru/ege/best_schools_by_district/2012/

Составитель рейтинга – Интернет портал «Школа-СПб»

Школы выбираются исходя из местоположения (один из районов Санкт-Петербурга)

Критерии рейтингования – итоги ЕГЭ, итог олимпиад, т.н. Народный рейтинг.

Методика рейтингования опубликована на сайте.

Ключевая аудитория – родители.

Формат представления – список с переходом на информационные карты школ, где приводятся данные по результатам олимпиад, ЕГЭ, отзывы.

Рейтинг Московских школ, показавших высокие образовательные достижения

<http://www.educom.ru/ru/news/detail/300/>

Составитель рейтинга – Департамент образования Москвы.

Прорецензовано 300 школ Москвы.

Возможность кластеризации школ отсутствует.

Критерии рейтингования – по общему баллу, полученному из результатов ЕГЭ, ГИА, Всероссийской и Московской олимпиад школьников, результатов диагностических работ.

Методика рейтингования пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – общественность.

Формат представления – обычная таблица, опубликованная на сайте.

На основании вышеприведенного рейтинга Московские Новости создали отдельный рейтинг, характеризующийся нестандартной формой представления информации:

Рейтинг (лучших) столичных школ http://schools.mn.ru/schools/?view=rating_list

Прорецензовано 85 школ Москвы.

Школы можно выбирать по округам Москвы, по специализации, по классу, с которого идет набор и по партнерству с вузами.

Критерии рейтингования – по общему баллу, полученному из результатов ЕГЭ, Всероссийской и Московской олимпиад школьников.

Методика рейтингования пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – общественность, родители.

Формат представления – таблица, позволяющие задавать выборку по параметрам, а также карта города с нанесенными значками школ.

Рейтинг школ Ульяновской области

<http://рейтинг-образование73.рф/rate6.aspx>

Составитель рейтинга – Ульяновский областной центр информационно-методического и организационно-технического сопровождения процедур надзора и контроля в сфере образования.

Школы можно сортировать исходя из места расположения, типа школы (начальные, основные, средние, повышенного уровня). Есть возможность выбора предмета, по которому будет строиться рейтинг (русский язык, математика).

Критерии рейтингования – степень обученности; системность участия школы в процедурах независимой оценки качества образования; доля обучающихся, принявших участие в процедурах независимой оценки качества образования, эффективность внутришкольного мониторинга, соответствие деятельности школы аккредитационным показателям.

Методика рейтингования на сайте не пояснена.

Ключевая аудитория – родители, директора школ, органы управления образованием.

Формат представления – таблицы итогового рейтинга и по каждому из критериев.

Теперь рассмотрим, как рейтингуют российские школы независимые организации.

Рейтинг школ повышенного уровня Российской Федерации

http://ria.ru/sn_edu/20130423/930945392.html

В рейтинг вошли 940 гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением отдельных предметов, образовательных центров, находящихся на территории 24 субъектов Российской Федерации.

Составитель рейтинга - Проект Социальный навигатор РИА Новости при поддержке Межрегиональной ассоциации мониторинга и статистики образования.

Школы можно сортировать исходя из регионов, населенных пунктов, а также специализации школ.

Критерии рейтингования – доступность образования, условия обучения, результаты, возможность индивидуального развития.

Методика опубликована на сайте.

Ключевая аудитория – родители учащихся, руководители школ, работники органов управления образованием муниципального и регионального уровня.

Формат представления – таблицы рейтингов по критериям, позволяющие задавать выборку по критериям, группам, а также делать выбор школ для сравнения.

Также стоит отметить Рейтинг информационной открытости сайтов школ от того разработчика:

http://ria.ru/sn_edu/20130417/931512013.html

Прорейтинговано 1113 сайтов школ 24 регионов РФ.

Составитель рейтинга – РИА Новости совместно с Институтом образования НИУ ВШЭ

Критерии рейтингования – технологичность, информативность, коммуникативность и мультимедийность.

Методика опубликована на сайте.

Ключевая аудитория общественность.

Формат представления – таблица сводного рейтинга и таблицы рейтингов по регионам.

Рейтинги общеобразовательных учреждений в зарубежных странах

Великобритания

Великобритания – один из признанных лидеров Европы в сфере образования с развитой традицией рейтингования образовательных учреждений. Место в рейтинге имеет большое значение для деятельности и перспектив школы; и результаты ежегодно обновляемых рейтингов активно обсуждают в обществе.

Существует несколько признанных вариантов рейтингов школ:

Performance Tables

<http://www.education.gov.uk/schools/performance/>

Составитель рейтинга – Департамент образования.

Школы можно сортировать исходя из типа (начальные, средние, старшие и специальные школы, академии), региона (города).

Критерии рейтингования – процент учащихся, совершивших ожидаемый прогресс по английскому и математике, процент получивших лучшие результаты по экзаменам GCSE за 4 года, процент сдавших на EngBaccalaureate.

Методика рейтингования пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблицы с возможностью ранжирования по выбранным критериям; имеется возможность самостоятельного выбора на карте конкретного региона или школы для сравнения, опубликованы информационные карты школ.

England school league tables

<http://www.bbc.co.uk/news/education>

Составитель рейтинга – BBC News.

Школы можно сортировать исходя из типа (начальные и средние школы) и места расположения, а также по лучшим результатам конкретных тестов.

Критерии рейтингования – процент получивших 5 отличных оценок за экзамены GCSE или эквиваленты, сдавших на EngBaccalaureate, т.н. «прибавленная стоимость» (прогресс учащихся), средний балл.

Методика рейтингования пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – после выбора региона (по коду) или города, а также типа школы – таблица с возможностью рейтингования по каждому из критериев, а также самостоятельного выбора школ для сравнения.

По сходным принципам построены рейтинги School league tables от The Guardian и Education league tables от The Telegraph, и, в несколько усеченном виде – рейтинг Secondary School League Tables от The Independent, представляющий Топ 100 общеобразовательных, частных и селективных школ.

Отдельного внимания здесь заслуживает рейтинг School Rankings от Financial Times, предлагающий разнообразные варианты предоставления информации.

<http://rankings.ft.com/secondary-schools/secondary-schools-2012>

Школы можно сортировать исходя из типа (средние и частные школы).

Критерии рейтингования – Общий балл, Процент отличных отметок по ключевым предметам.

Методика пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблица с возможностью изменения набора критериев и рейтингования по каждому из критериев, а также самостоятельного выбора школ для сравнения. Возможность предоставления информации по конкретной школе в виде графиков.

Очевидно, что для британских средств массовой информации рейтингование школ является одним из принципиально важных направлений, заслуживающих отдельного обсуждения, что показывает значимость рейтингов для британского общества.

Соединенные Штаты Америки

В США также представлен большой выбор рейтингов школ для потенциальных пользователей. Особенностью американских рейтингов является то, что нередко одним из критериев ранжирования школ является национальный состав учащихся и социально-экономический статус семей учеников.

USNews Ranking

<http://www.usnews.com/education/best-high-schools/national-rankings>

Составитель рейтинга – U.S.News.

Рейтингуются старшие школы и колледжи; выбор рейтинга идет по штату, далее возможен дополнительный выбор по типу школ.

Критерии рейтингования – соотношение учеников и учителей, процент готовности к дальнейшему обучению (исходя из баллов), результаты по математике и английскому.

Методика опубликована на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблица с возможностью изменения набора критериев и рейтингования по каждому из критериев, а также самостоятельного выбора школ для сравнения. Публикуются информационные карты по каждой из школ, включая национальный состав.

В отличие от вышеприведенного случая, нередко ситуации, когда в рейтинг, составленный СМИ, входят только «лучшие» школы: ниже приведено два примера подобных рейтингов:

America's Best High Schools

<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2013/05/06/america-s-best-high-schools.html>

Составитель рейтинга – Newsweek and the DailyBeast.

Прореинговано 2000 старших школ.

Критерии рейтингования – % выпускившихся за 4 года, количество тестов на ученика, процент выпускников, обучавшихся по программе колледжа, средние баллы по тестам SAT\ACT, процент учащихся, получающих бесплатный школьный обед (т.е. малообеспеченных), итоговый рейтинг.

Методика приведена на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблица с возможностью рейтингования по каждому из критериев.

America's most challenging high schools

<http://apps.washingtonpost.com/local/highschoolchallenge/schools/search/>

Составитель рейтинга – The Washington post.

Прорейтинговано более 1900 старших школ. Имеется возможность выбора региона или штата для рейтинга.

Критерии рейтингования – Количество сданных тестов относительно количества выпускников, процент учащихся, сдавших тест уровня колледжа, процент учащихся, получающих бесплатный школьный обед (т.е. малообеспеченных).

Методика пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблица с возможностью рейтингования по каждому из критериев.

Отдельная категория – рейтинги, ориентированные сугубо на родительскую аудиторию. Их отличительные характеристики – большая ориентация на место расположения школы, что отражается и в формате представления информации, а также более обширная справочная информация по школам, включая отзывы пользователей рейтинга.

Rankings for schools, districts, and cities

<http://www.schooldigger.com/>

Составитель рейтинга – портал Schooldigger.com.

Школы выбираются по штату, по типу (начальные, средние, старше, частные и др.). При выборе рейтинга задаются такие параметры, как год, тесты, а также список критериев

Критерии рейтингования – расположение, количество классов, количество учеников, результаты тестов (чтение, математика), соотношение учителей и школьников, изменение места в рейтинге, национальный состав, процент учащихся, получающих бесплатный школьный обед (т.е. малообеспеченных).

Методика пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – родители.

Формат представления – геоинформационная карта, где отмечены школы по типу и рейтингу; таблица с возможностью выбора критериев и рейтингования по каждому из критериев. Есть возможность выбора школ в радиусе определенного количества миль от выбранной локации. Интегрирован сервис подбора вариантов по покупке\аренде жилья рядом с выбранной школой.

С этим рейтингом сходен его основной конкурент – Public and Private School Ranking от портала GreatSchools.org.

Канада

Канада может похвастаться одним из наиболее глубоко разработанных рейтингов школ от ведущего аналитического центра – Института Фрейзера. Ежегодные отчеты по рейтингу школ четырех провинций предоставляют максимально полную информацию для всех потенциальных пользователей.

School Performance Report

<http://www.fraserinstitute.org/report-cards/school-performance/overview.aspx>

Школы можно сортировать исходя из места расположения (выбор по провинции, городу), типу (привилегированные, частные, государственные и др.), уровню дохода родителей учеников, процентному соотношению учащихся с особыми потребностями и некоторым другим параметрам.

Критерии рейтингования – Для общего рейтинга - место в рейтинге за последние 5 лет, тенденция изменения позиции в рейтинге, рейтинг в баллах от разработчика за год и за 5 лет. Для сравниваемых школ также учитываются результаты тестов, процент учащихся, успешно окончивших школу, различие успеваемости учеников данной школы в зависимости от гендерной принадлежности, процент отстающих учеников, общий рейтинг школы исходя из всех показателей.

Методика опубликована на сайте.

Ключевая аудитория – родители, учителя, руководство школ, учащиеся, общество.

Формат представления – карта, где дается выделение школы цветом согласно рейтингу, общая таблица. Есть возможность выбор школ для сравнения, результат отображается в графиках. По каждой школе есть отдельная информационная карта.

Австралия

Рассмотрим несколько рейтингов школ Австралии. Так же, как и в остальных странах, акцент здесь ставится на академические показатели.

Самый прямолинейный рейтинг, пожалуй, тут High School Ranking

<http://house.ksou.cn/topschool.php?sta=vic&type=1>

Составитель рейтинга – Сайт School.

Школы сортируются по штатам, а также по типу (частные или государственные) Критерии рейтингования – баллы по национальным экзаменам, изменение позиции в рейтингах.

Методика не пояснена.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблицы по каждому из критериев, информационные карты школ.

Немного более сложен следующий рейтинг

School rankings (New South Wales)

<http://www.smh.com.au/nsw/my-school-secondary-2012>

Прорейтинговано 783 начальных и средних школы штата Новый Южный Уэльс.

Составитель рейтинга – The Sydney Morning Herald.

Нет возможности сортировки школ; есть поиск по ключевому слову
Критерии рейтингования – результаты тестов NAPLAN, ICSEA, баллы за грамматику, чтение, письмо, арифметику, финансовые данные, общий рейтинг.

Методика пояснена на сайте.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблица.

Нестандартным подходом отличается следующий ресурс, предлагающий три автономных рейтинга:

Better Education School Rankings

<http://bettereducation.com.au/SchoolRanking.aspx>

Составитель рейтинга – Better Education – онлайн сообщество учащихся, родителей, учителей, школ, репетиторов и пр.

Предлагается несколько вариантов: Национальный топ-лист по наградам выпускников, топ-лист по известным выпускникам школы, и Рейтинг по академическим результатам.

Школы сортируются на старшие, начальные, средне-старшие, а также по провинциям.

Критерии рейтингования – кол-во высших наград Companion of the Order + процент награжденных (для топ-листа по наградам), кол-во упомянутых в Who's Who (для топ-листа по известным выпускникам) и баллы, количество сдавших на бакалавриат и другие академические данные для Рейтинга по академическим результатам.

Методика не пояснена.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – отдельные таблицы по каждому из критериев.

Новая Зеландия

High School NCEA Ranking

<http://school.ksou.cn/nztopschool.php?type=2>

Рейтингуются старшие школы.

Составитель рейтинга – Сайт School.

Критерии рейтингования – процент выпускников, поступивших в университет, и процент учащихся с отличными результатами.

Методика не пояснена.

Ключевая аудитория – общество.

Формат представления – таблица, информационные карты школ с указанием гендерного и национального соотношения учеников.

Сингапур

В качестве примера от этой страны можно рассмотреть следующий рейтинг средних школ, основанный на среднем уровне баллов за экзамен PSLE (сдаваемый по окончании начальной школы), по которому принимали в среднюю школу.

Secondary School Ranking

<http://www.thsmartlocal.com/read/2012-singapore-school-rankings>

Составитель рейтинга – Портал acetutors.com.sg.

Нет возможности сортировки школ.

Критерии рейтингования – уровень вступительных баллов за экзамен PSLE.

Методика не пояснена.

Ключевая аудитория – родители, общество.

Формат представления – таблица результатов за два года с указанием тенденции.

Как видно из представленных примеров, если формат предоставления информации сходен в большинстве рейтингов, то критерии и параметры выбора школ варьируются в каждой стране, отражая специфику национальной образовательной системы и политической ситуации выбранных стран.

УДК 37.01

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОНСАЛТИНГА

Соснина Т.В., научный сотрудник, Институт управления образованием РАО, Москва, Россия. Email: Tatiana-0108@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены этапы возникновения и развития консалтинга. Выделены ключевые направления образовательного консалтинга. Предлагается несколько закономерностей организации дистанционного консалтинга в образовании.

Ключевые слова: консалтинг, история развития консалтинга, образовательный консалтинг, педагогический консалтинг, психологический консалтинг, социально-педагогический консалтинг, управленческий консалтинг.

HISTORY OF THE ORIGIN AND DEVELOPMENTS OF THE CONSULTING

Sosnina T.V., Institute of Management in Education of RAE, Moscow, Russia. Email: Tatiana-0108@yandex.ru

Annotation. Stages of the origin and developments of the consulting are considered in article. The key directions of the educational consulting are chosen. It is offered several regularities to organizations of the remote consulting in formation.

Key words: consulting, history of the development of the consulting, educational consulting, pedagogical consulting, psychological consulting, social-pedagogical consulting, management consulting.

Консалтинг представляет собой предоставление интеллектуальной помощи в самых разнообразных сферах жизнедеятельности человека. Консалтинг как форма передачи независимых советов в обыденной практике существует столько же, сколько существует само человечество.

При содержательном анализе тенденции развития консалтинга можно проследить его постепенный переход от проблем отдельной личности к групповой динамике и, наконец, к проблемам целых организаций и различных структурных единиц территориальных систем

управления. Считается, что в современном виде консалтинг был создан в США и, затем получил распространение в европейских странах [1].

Исторически первым видом профессиональных услуг были юридические. Без нотариальных контор и адвокатских услуг предприниматели не обходятся уже несколько сот лет. Позднее, в конце XIX века, по мере усложнения экономики и соответствующего развития экономических наук начала формироваться новая область профессиональных услуг — консультирование по экономике и управлению, т. е. менеджмент-консалтинг.

Отправной точкой развития консалтинга в мире принято считать начало двадцатого столетия, когда мощный технический прогресс вызвал необходимость пересмотреть подход к организации предприятий, его управления и структуры. В крупном бизнесе возникла катастрофическая нехватка информации, новых знаний и навыков, способных помочь перестроиться в соответствии с новыми условиями, которые диктовал рынок, а также возросшей конкурентной борьбой. Именно тогда появились первые консультанты: Фредерик Тейлор, Гаррингтон Эмерсон и Артур Д. Литтл, чьи работы в области научной организации труда и эффективности производства принесли им мировую известность. В 1914 году Эдвин Буз организовал службу деловых исследований, ставшую одной из первых консалтинговых компаний в мире - "Booz Allen Hamilton". В 20-30 гг. XX века такие фирмы распространились и в Европе (в первую очередь в Англии и Германии), в 40-50-е гг. XX века – и в других регионах мира (Африка, Азия, Латинская Америка).

Однако вплоть до начала 30-х годов XX века консалтинга как отдельной отрасли не существовало. Количество фирм, занятых в этой сфере, было настолько мало, что говорить о буме консалтинговых услуг просто немыслимо. Проблемы, которыми занимались эти немногочисленные консалтинговые компании, были очень узконаправленными. Они сводились в основном к маркетингу, сбыту и управлению человеческими ресурсами.

В 30-е гг. XX века после мирового экономического кризиса и Великой депрессии в США консалтинг завоевал признание во всех промышленно развитых странах. К услугам консультантов стали прибегать в основном крупные промышленные фирмы. Появился спрос на консультирование государственного сектора и военного комплекса, что сыграло важную роль во время Второй мировой войны. Также в эти годы большое влияние на развитие консалтинга оказали идеи К. Роджерса, благодаря которому возникло новое течение консалтинга – личностно-центрированный подход. Это течение полностью изменила роль клиента в процессе консультирования.

Реальное становление отрасли произошло во второй половине 1940-1950 гг., в связи с чем этот период называют «золотой век консалтинга». Все это обусловлено послевоенным строительством, ростом деловой активности, торговли и финансов. С тех пор отрасль развивается такими темпами, что обгоняет многие старые и новые отрасли мировой экономики.

В 60-е гг. XX века в американском обществе консалтинг являлся самостоятельным течением. Его задача состояла в оказании персональной психосоциальной помощи в рамках закона и общепризнанных ценностей. Также в это время, в период так называемой «революции менеджеров», в Западной Европе и США происходит обособление профессии социального консультанта. В связи с этим обращается внимание на выделение существенных характеристик социального консалтинга.

Х.М. Беркс (H. Burks) и Б. Стеффлре (B. Stefflre) (1979 г.) отмечают, что «назначение консалтинга заключается в том, чтобы помочь клиентам понять и прояснить собственные взгляды на их жизненное пространство и научить их достигать собственных, самостоятельно определяемых целей посредством осуществления сознательных выборов и решения проблем эмоциональной и межличностной природы» [11].

Консалтинг получил столь широкое распространение, что в США в 70-е годы на каждые 100 управляющих в промышленности приходился один консультант.

По официальным данным, в настоящее время, консультирование по экономике и управлению в большинстве стран мира выступает как отдельный сектор услуг. В США его оборот составляет 14 млрд. дол. в год, в Европе – 8 млрд. дол. в год, в Японии – 2,5 млрд. дол. в год, а в остальных странах мира в целом он оценивается в 2 млрд. дол. в год [7].

В середине 60-х гг. XX века консалтинг появился и в Великобритании. Первые британские консалтинговые компании находились под влиянием идей К. Роджерса. Консалтинг быстро развивался и стал широко применяться в области здравоохранения, службах социального обеспечения компаний и предприятий, в ассоциациях и учреждениях, где он использовался главным образом для оказания бесплатных услуг сотрудникам.

В наши дни в состав Британской Ассоциации Консалтинга (British Association for Counselling), основанной в 1977 г., входит более 4 тыс. независимых членов и 250 ассоциированных организаций. Ассоциация имеет несколько отделений, отвечающих за консультирование в церковных кругах, в среде учащейся молодежи, на предприятиях, в образовании, в медицине, в области семейных и брачных отношений. Применение консалтинга в ассоциациях опирается на поддержку государства, восполняя недостаток средств за счет государственного бюджета [1].

Во Франции консалтинг появился в 30-е гг. XX века. Первоначально он представлял собой способ профессиональной ориентации. Национальный институт исследований труда и профессиональной ориентации (INETOP) в рамках двухлетней программы готовил профконсультантов, призванных предоставлять молодым людям полезные сведения и помогать им в выборе направлений обучения.

В середине 60-х гг. XX века во Франции продолжают развиваться, с одной стороны, методы консалтинга в сфере социальной работы, учебного и семейного консультирования, с другой – в области психо-социологии групп. Наибольшее распространение во Франции получило направление К. Роджерса. Его методика психо-социологического вмешательства пригодная не только для изменения отдельных людей, но и для преобразования групп и организаций, повлияла на развитие французской психо-социологии и получила отражение и развитие в работах М.Ж. Дарделена, Д. Ле-Бона, Ж. Ферри, Д. Амелина, М. Лобро, Р. Луро, Ж. Лапассад, М. Пажеса А. Де Перетти и др. [11].

Консалтинг – достаточно молодое направление сферы услуг в России. А. Пригожин отмечает четыре основные стадии формирования российского консалтингового рынка:

1. отчужденный рынок – наблюдается сугубо пассивный спрос на услуги консалтинга при наличествующих возможностях консультирования на уровне знаний и методик, потому, что клиент относится к ним настороженно;

2. фетишизированный рынок – заказчик требует не то, что нужно на самом деле, а то, что популярно, например, новую организационную структуру, информационную систему, процедуру аттестации персонала и пр.;

3. избирательный спрос – имеется большое разнообразие консультационных продуктов, и для клиента возникает проблема выбора тех из них, которые ему необходимы;

4. комплексный спрос – важен не столько отдельный консультационный продукт или услуга, сколько весь опыт консультанта, знания, глубина мышления, осуществляется взаимодействие с консультантом как с креативным партнером [8].

Содержательно консалтинг в образовании развивается в рамках следующих направлений: [1]

- 1) педагогический;
- 2) социально-педагогический;
- 3) психологический;
- 4) управленческий.

Ниже рассмотрим более подробно эти направления.

1) Педагогический консалтинг

Под педагогическим консалтингом понимается вид сопровождения клиента в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностно профессиональным развитием [6].

По мнению Н.В. Василенко педагогический консалтинг представляет собой профессиональную помощь в организации и осуществлении процесса обучения, а также включает в себя:

- сопровождение детей, подростков и взрослых, обучаемых в образовательном процессе, оказание им и членам их семей консультационной помощи в определении способов удовлетворения образовательных потребностей и решении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью;
- научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического процесса.

Задачи педагогического консалтинга связаны с совершенствованием процесса удовлетворения образовательной потребности или оказания образовательной услуги.

В качестве клиентской системы могут выступать, во-первых, обучаемые и члены их семей. В данном случае роль консультанта выполняют воспитатели и учителя, педагоги-психологи, специалисты консультационных служб, репетиторы. Во-вторых, сами учителя, научно-педагогические работники, методисты, педагогический персонал образовательных учреждений. Консультантами здесь выступают научные

руководители, наставники-консультанты, работники ИПК и методических служб, специалисты центров развития образования и т.д.

Авторы книги «Педагогическое консультирование» [6] отмечают, что педагогическое консультирование позволяет находить оптимальные способы решения проблем не только на уровне отдельного профессионального или образовательного учреждения, но и на уровне территориальной системы образования.

Консультирование в *территориальной образовательной системе* связано с рядом важных аспектов развития образования территории, таких, как:

- применение программно-проектной методологии управления образованием;
- сочетание административного управления и самоорганизации в определении приоритетов развития, выборе средств достижения целей, оценке деятельности;
- управление образованием на основе солидарной ответственности государственных, муниципальных органов управления и территориального сообщества;
- ориентация на культурные, экономические, географические, демографические, природные характеристики территории [6].

Целью педагогического консалтинга как составной части образовательной политики является:

- обеспечение доверия к реализуемой стратегии развития образования;
- разъяснение основных целей территориальной образовательной политики;
- профессиональная ориентация учащихся, родителей, педагогов с учетом текущих и перспективных потребностей территориального рынка труда;

- оказание помощи образовательным учреждениям в подготовке к процедурам лицензирования, аттестации и государственной аккредитации. [6].

На сегодняшний день значительно увеличился спрос на образовательные услуги. Этому способствует предоставление учебными заведениями и различными организациями формирование многопрофильного рынка образовательных услуг. Система непрерывного образования также становится неотъемлемой частью педагогического консалтинга.

В связи с этим можно выделить новый подвид педагогического консалтинга – **образовательный**.

Консалтинговая деятельность в образовании является одной из инновационных направлений. В сфере образования немного исследований обобщающего характера по теории консалтинга (М.Х. Мескон, М.О. Альберт, Ф. Хедоури, Э.А. Уткин, К.М. Ушаков и др.) [5].

Консалтинг в образовании имеет свои особенности, обусловленные спецификой рассматриваемой области. С одной стороны, сами образовательные структуры оказывают услуги консалтингового характера различным организациям и группам населения, с другой, - сами эти структуры и отдельные работники образовательной сферы могут быть потенциальными потребителями консалтинга в сферах профессионального роста и личностного развития, ресурсного обеспечения учебного процесса и научных исследований, позиционирования на рынке образовательных услуг и пр. [1].

По мнению Капустина Н.К. *образовательный консалтинг* – это набор социально-технологических приемов и методов, используемых для проектирования процесса инновационного развития образовательного учреждения и системы образования работников. Процесс консультирования включает в себя: диагностику, выработку рекомендаций, содействие во внедрении проекта – это один вид

консультирования. Другой, – направлен на то, чтобы организация сама выработала нужные для ее развития решения. В этом случае роль консультанта сводится к тому, чтобы с помощью специальных средств, процедур создать условия для разработки плана действий. Но идеальным является такой способ консультирования, который, с одной стороны, приводил бы к запуску механизма самоорганизации и саморазвития; с другой – означал бы совместную деятельность по решению какой-либо проблемы [2].

В условиях перехода общества к информационному типу образовательный консалтинг можно рассматривать как дистанционную форму передачи знаний, навыков и т.д.

Дистанционный консалтинг имеет много преимуществ: быстрый способ доставки информации; наличие постоянного контакта с клиентом; возможность оперативного обсуждения возникающих вопросов, как правило, при помощи средств телекоммуникаций.

Выделим две закономерности организации дистанционного консалтинга: синхронная и асинхронная системы дистанционного консалтинга.

1) *Синхронная система дистанционного консалтинга*, основанная на Internet-технологиях:

- MOO (Multi-user Object Oriented – многопользовательская объективно-ориентированная среда) – среда, обеспечивающая контакт через Интернет в реальном времени. MOO представляет собой удобный сервис для консалтинговой деятельности в единое время, который не требует скоростных линий.

- MUD (Multi User Domain – «многопользовательский домен») – с помощью MUD можно создавать как частные встречи, так и групповые. MUD очень похож на MOO. Многопользовательский домен обеспечивает MUD-почту – небольшие сообщения между отдельными участниками и бюллетень сообщений для публичных обсуждений [4].

Видеотелефон и телеконференцсвязь обеспечивают возможность двусторонней связи между консультантом и клиентом: передача в реальном времени изображения, звука, информации и т.д.

2) *Асинхронная система дистанционного консалтинга*, основанная на Internet-технологиях:

- FTP (File Transfer Protocol – протокол передачи файлов). На FTP-серверах размещают большие файлы, содержащие наглядные рекомендации: графические изображения высокого разрешения, документацию (обычно в формате PDF), программные модели, видео-презентацию и пр.

- Электронная почта (e-mail) – может быть использована для невербального общения участников консультационного процесса, пересылки файлов, документов, баз данных и пр. Важно то, что в процессе применения электронной почты абоненты не обязательно должны находиться на месте в момент связи.

- Listservs (списки рассылки) – это пакеты для управления обменом электронными письмами внутри некоторой группы. Данный способ рассылки можно использовать консультанту при необходимости сообщить некоторую единую информацию небольшого объема участникам консультационного процесса. Практически это та же электронная почта, но с фиксированным (групповым) адресом рассылки.

Таким образом, развитию образовательного консалтинга в значительной мере способствуют информационные технологии, при помощи которых консультант передает свои знания, навыки и методы управления.

2) Социально-педагогический консалтинг

Данный вид консалтинга, как отмечает Е.А. Крюков [3], помогает решать проблемы взаимодействия человека с окружающей средой (лично-средовое взаимодействие) и требует пристального внимания к обоснованию научных подходов к его проведению. Без этого он носит

стихийный, интуитивный, поверхностный характер, давая малый социальный и личностный эффект.

Британская Ассоциация Консультантов в своем уставе (Membership Notes, 1990) определяет социально-педагогический консалтинг как процесс, при котором «человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определенно предлагает и соглашается посвятить свое время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его клиентов». В соответствии с этим документом, задача консультанта заключается в том, чтобы дать клиенту возможность исследовать, обнаружить и прояснить источники и пути, которые позволят ему жить более плодотворно и двигаться в сторону лучшего самочувствия.

При социально-педагогическом консалтинге помощь, прежде всего, оказывается детям и подросткам из различных групп риска, к которым можно отнести детей из неблагополучных и асоциальных семей; оставшихся без попечения родителей; с проблемами в развитии, не имеющих резко выраженной клинико-патологической характеристики; с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации и девиантного поведения.

К консультанту с просьбой о помощи, прежде всего, обращаются родители ребенка или взрослые, замещающие их (родители приемных и патронатных семей, опекуны, воспитатели интернатных учреждений).

Консалтинг в данном направлении могут проводить социальные работники, педагоги, психологи, врачи, имеющие специальную подготовку. В процессе консультирования принимают участие как практические учреждения – учреждения системы образования, центры психолого-социально-педагогической поддержки семьи, административные и управленческие учреждения, - так и специалисты различных центров, работающие с семьей.

Например, классные руководители, учителя, преподаватели, социальные педагоги дошкольных, общеобразовательных, профессиональных образовательных и других учебных учреждений консультируют родителей по педагогическим и социально-педагогическим вопросам, обеспечивают социально-педагогическое сопровождение детей с особыми нуждами и их семей; занимаются психологическими проблемами воспитания «трудных» подростков; формируют позитивные отношения между детьми и взрослыми; разъясняют родителям наиболее распространенные ошибки в воспитании детей, особенно с отклонениями в психическом и физическом развитии.

Основная цель между взаимодействием консультанта и клиента заключается в улучшение механизмов социального функционирования ребенка (подростка) или социальной группы, с которой он контактирует.

Консалтинговая деятельность в рамках данного направления решает следующие задачи:

- соединение усилий учителей, родителей, специалистов по охране прав детей, опеке и попечительству;
- включение детей и подростков в школьную и общественную жизнь;
- повышение адаптивных возможностей ребенка в преодолении проблем, имеющих в семье [1].

В современных условиях роль социально-педагогического консалтинга возрастает. В первую очередь данный вид консалтинга направлен на: социальную адаптацию (обеспечение процесса приспособления ребенка к социальной среде); социальную реабилитацию (восстановление утраченных или ранее востребованных значимых качеств личности).

3) Психологический консалтинг - это профессиональная деятельность, реализуемая через совокупность специальных процедур, имеющих целью оказание помощи человеку в снятии проблем и

осуществлении необходимых изменений в области профессиональной деятельности, карьеры, брака, семьи, саморазвития, межличностных отношений и пр. [1].

Психологический консалтинг включает в себя оказание помощи педагогическим работникам, родителям, а также другим участникам образовательного процесса по проблемам жизненного самоопределения, личностного развития, взаимоотношений детей и подростков со сверстниками и взрослыми.

В отличие от психотерапии психологический консалтинг проводится не с больными, а со здоровыми людьми, имеющими определенные проблемы. Психотерапевты больше слушают и центрируются на клиенте, тогда как психологи-консультанты чаще используют объяснения, информирование, советы.

Особым видом психологического консалтинга считается профориентационное консультирование. Климов Е.А. различает две самостоятельные задачи профконсультации:

1) оказать помощь человеку, вступающему в трудовую жизнь, правильно решить вопрос о выборе профессии; 2) обеспечить наилучшую адаптацию человека к профессии, помочь ему «найти себя» в данной области, выработать свой стиль, свой почерк [9].

На сегодняшний день профессиональное консультирование направлено на решение следующих задач:

- совершенствование профессионального просвещения, включающего профессиональную пропаганду и профессиональную адаптацию;

- реализацию профессиональной диагностики, профессиональной ориентации, профессионального подбора и профессионального отбора;

- выбора профессии и оценки профессиональной пригодности;

- обоснованной смены профессиональной деятельности в случае необходимости [1].

4) Управленческий консалтинг

Интенсивное инновационное развитие образовательных учреждений обусловило появление нового вида профессиональной деятельности – управленческого консультирования. Этот вид консультирования призван помочь руководителям и педагогическим коллективам определить «точки роста», преодолеть ситуации профессионального затруднения, осмыслить характер и последовательность необходимых изменений.

Управленческий консалтинг направлен на помощь в решении проблем, возникающих в процессе управления различными социально-экономическими системами и мешающих организациям воспользоваться всеми потенциальными возможностями, которые, по мнению менеджеров, должны быть у него [10].

Управленческий консалтинг направлен на решение следующих задач:

- разработка стратегии образовательного учреждения, консультации по созданию попечительского совета учебной организации, переходу в статус автономной организации, формированию фонда целевого капитала и пр.;
- формирование более адекватной организационной структуры, оптимизация процессов на основе применения автоматизированных и информационных систем;
- совершенствование системы аттестации и стимулирования сотрудников и преподавателей;
- помощь в урегулировании конфликтных и нестандартных ситуаций в образовательной системе или организации.

В качестве специалистов – консультантов могут выступать представители высшей школы, работники системы повышения квалификации, органы управления образованием, прошедшие специальную подготовку.

Смыслом деятельности консультантов по вопросам управления является достижение существенных изменений в различных сторонах жизнедеятельности организации, иными словами, осуществление процесса ее стратегического развития [6].

В заключение можно выделить, что образовательный консалтинг - достаточно новое направление как в теории, так и в практике образовательной сферы, требующее научного исследования, обобщения и поиска путей его реализации.

Список литературы

1. Василенко, Н.В. Консалтинг в образовании [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050400 "Соц.-экон. образование" / Н. В. Василенко ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб. : КультИнформПресс. – 2011. – С. 274.
2. Капустин, П.А.. Управленческое консультирование для руководителей. – СПб., 2000. – С. 160.
3. Крюков, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование: уч. пособ. к спец. курсу / Е.А. Крюкова; науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 1998.
4. Материалы с сайта: <http://do.gendocs.ru/docs/index-54988.html?page=7#1846281>.
5. Мескон, Майкл Х., Альберт Майкл, Хедоури Франклин. Основы менеджмента: Пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури : - М.: Дело. – 1993. – С. 701.
6. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. - С. 320.
7. Посадский, А.П. Основы консалтинга : пособие для преподавателей экон. и бизнес-дисциплин / А.П. Посадский ; Гос. ун-т, Высш. шк. экономики. - М. : ГУ ВШЭ, 1999. – С. 238.

8. Пригожин, А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – С. 863.
9. Профессиональное консультирование школьников. [Пособие для студентов психолого-педагогических специальностей]. – Шадринск: Изд-во ПО. «Исеть», 2005.
10. Уикхем, Ф. Консалтинг в управлении проектами: пер. 2-го англ. изд. – М.: Дело и Сервис, 2006. – С. 56.
11. Burks, H.M., Steffle, B. Theories of Counseling. [Текст] / H.M. Burks, B Steffle. -3- d Ed. – New York, 1979.

УДК 37.014.3; 37.014.5

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Вальдман И.А., к.п.н., заведующий лабораторией, E-mail: iavalldman@gmail.com

Иванова Е.Б., научный сотрудник, E-mail catry@mail.ru

Решетникова О.А., ст. научный сотрудник, E-mail: oaresh@gmail.com

Институт управления образованием Российской академии образования, Москва

Аннотация. В статье представлен обзор состояния национальной системы оценки образовательных достижений школьников Республики Армения, включающей разные типы оценивания: оценка на уровне класса, государственные экзамены, международные и национальные исследования.

Ключевые слова. Система оценки качества образования в Республики Армения, международные сравнительные исследования, мониторинги учебных достижений, национальная оценка, государственные экзамены, внутриклассное оценивание.

SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Valdman I.A., PhD, E-mail: iavalldman@gmail.com

Ivanova E.B., E-mail catry@mail.ru

Reshetnikova O.A., PhD., E-mail: oaresh@gmail.com

Institute of Management in Education of Russian Academy of Education, Moscow

Abstract. The article presents the review of a national system of assessment of school students learning achievements of the Republic of Armenia, including different types of assessment: classroom assessment, public exams, international and national studies.

Key words. Education quality assessment in the Republic of Armenia, international comparative studies, monitoring of learning achievements, national assessment, public exams, classroom assessment.

Статья подготовлена по итогам ознакомительного визита в декабре 2012 года в Республику Армения команды сотрудников Российского тренингового центра ИУО РАО (Вальдман И.А. Решетникова О.А., Иванова Е.Б.)

Введение. Система образования в Республике Армения.

Право на образование граждан Республики Армения закреплено в Конституции страны. Также там зафиксированы следующие положения: обязательность основного общего образования, бесплатность среднего образования в государственных учебных заведениях и право всех граждан на бесплатное образование в государственных высших и иных специальных образовательных учреждениях на конкурсной основе.

Основной регулирующий документ - Закон Республики Армения «Об образовании», утвержденный в 1999 г. Национальным Собранием РА. В 2004 г.

Правительство Армении также утвердило «Новый национальный курикулум», поставивший ряд новых целей в сфере образования.

Управление системой образования Армении осуществляется на нескольких уровнях:

Министерство образования и науки разрабатывает и осуществляет политику Правительства РА в сферах образования и науки. К его подразделениям относятся:

- Агентство «Высшая аттестационная комиссия РА»;
- Государственная инспекция образования;
- Государственная инспекция по языку;
- Государственный комитет по науке.

На уровне марзов (регионов) за осуществление образовательной политики отвечают отделы образования при Правительстве марзов (регионов). В их ведении вся система образования региона до основной школы включительно. Старшие школы всех регионов находятся в ведении Министерства образования и науки.

В системе образования Армении предусмотрены следующие виды образовательных программ:

- общеобразовательные программы, включающие дошкольное образование; начальное общее образование; основное общее образование; среднее (полное) общее образование и специальное общее образование.
- профессиональные образовательные программы, куда входят начальная профессиональная (ремесленная), средняя профессиональная; высшая профессиональная и послевузовская профессиональная программы, а также переподготовка и повышение квалификации специалистов.

Дошкольное образование предусмотрено для детей от 3-х до 6-ти лет; учреждения - детские ясли-сады и детские сады с дифференцированными программами.

Среднее полное общее образование осуществляется в течение 12 лет в трехступенчатой средней общеобразовательной школе

- начальная школа (1-4 классы);
- средняя (базовая) школа (5-9 классы) - основное общее образование;
- старшая школа (10-12 классы) – полное общее образование

По окончании средней (базовой) школы обучающийся может перейти на дифференцированное (поточное) обучение по дополнительным образовательным программам. Выпускнику второй ступени после прохождения государственной

итоговой аттестации по всем предметам выдается документ государственного образца о получении среднего (полного) общего образования.

После 9-го класса ученики могут продолжить обучение либо в старшей школе, либо перейти на обучение в средних профессиональных учебных заведениях - колледжах и училищах, обучение в которых приравнено к обучению в старшей школе. Выпускники этих учебных заведений, имеющие среднее (полное) общее образование и аттестованные в соответствии с трехлетними средними профессиональными образовательными программами, получают квалификационную степень среднего профессионального образования - диплом младшего специалиста.

Аттестат о среднем (полном) общем образовании или его эквивалент необходим для поступления в вузы. Прием на все программы высшего образования осуществляется на конкурсной основе по результатам единого экзамена, проводимого с 2005 года повсеместно во всей Республике.

Выделяются следующие типы школ.

- Общеобразовательная школа - учебное заведение, реализующее общеобразовательную программу.
- Гимназии и лицеи - средние общеобразовательные учебные заведения, реализующие основные и дополнительные общеобразовательные программы. В гимназиях предусматривается углубленное профильное дифференцированное обучение учащихся, в лицеях осуществляется профессионально-ориентированное обучение учащихся старшей школы.
- Ремесленное училище - учебное заведение, в котором реализуется начальная профессиональная (ремесленная) образовательная программа.
- Колледж, училище - учебное заведение, где реализуется средняя профессиональная образовательная программа.

По данным на 2011 год в Армении действует 1441 общеобразовательная школа, в которых обучается 386,4 тыс. человек. При этом 40% школ расположены в городах, причем в них обучается 60,5% учеников, а 60 % школ (где обучается 39,5% учеников) - в сельской местности.

Надо отметить, что среди средних общеобразовательных учреждений Республики Армения отдельно выделены школы приграничных, высокогорных и горных местностей, учителям законом установлено дополнительное вознаграждение за разные условия труда.

Высшее образование осуществляется в государственных и негосударственных учебных заведениях (университетах, академиях, институтах и консерваториях) как в очной, так и в заочной форме, а также на платной и бесплатной основе.

Выпускник имеет право подать максимум 10 заявок на поступление в вузы, из которых 2 – на бюджетные места, и 8 – на платные. Отмечается, что на сегодняшний день количество бюджетных мест составляет менее 10% от общего количества.

В Республике Армения установлены следующие квалификационные степени высшего профессионального образования: бакалавр (4 года обучения), дипломированный специалист (не менее 5 лет обучения), магистр (по окончании бакалавром или магистром 2-летней программы обучения).

Необходимо отметить, что армянская система образования основана на советской модели образования, однако после приобретения независимости Арменией в 1990-х годах произошел ряд изменений. Так, с учетом того фактора, что армяне составляют более 98% населения республики, основным языком обучения стал армянский; подавляющее большинство школ, в которых обучение велось на русском языке, было закрыто. На сегодняшний день только 1,2% от общего числа учеников обучаются в школах с преподаванием на русском языке. В остальных школах русский язык преподается как второй язык, и отмечается заметное падение уровня знания русского языка учащимися средних образовательных учреждений.

Инфраструктура и ресурсы системы оценки качества образования.

В Республике Армения ведется активная работа по формированию каркаса внешних и внутренних независимых процедур оценивания, направленных на повышение качества образования, улучшение условий обучения и получение обратной связи о состоянии системы образования и тенденциях её развития.

Значительная роль отводится формированию системы оценки образовательных достижений учащихся. В настоящее время в Армении оценка образовательных достижений учащихся осуществляется в ходе:

- национальных экзаменов:

- единого экзамена (совмещение итоговой аттестации за курс средней общеобразовательной школы и вступительных экзаменов в вузы) – для выпускников 12 классов, планирующих продолжать образование в ВУЗах;
- итоговой аттестации за курс средней общеобразовательной школы – для выпускников 12 классов, не планирующих продолжение образования в ВУЗах;

- итоговой аттестации за курс основной школы – для выпускников 9 классов;

- международных сравнительных исследований;
- национальных исследований (НААС, ВААС);
- внутришкольного и внутриклассного оценивания;
- оценивания в ВУЗах.

Особенностью системы оценки образовательных достижений учащихся является ориентация на новые цели в сфере образования, обозначенные в утвержденных Правительством Республики Армения «Национальном курикулуме» (2004 г.) а так же «Концепции реформы оценивания качества образования Республики Армения» (2005 г.), а именно: введение единого тестирования как для целей вступительных испытаний, так и для целей итоговой оценки, оценка динамики образовательных достижений учащихся, сочетание внешней и внутренней оценки учебных достижений учащихся, использование контекстной информации об условиях обучения.

Организация многомерной системы оценивания предполагает создание инфраструктуры организаций, обеспечивающих разработку, реализацию и научно-методическое сопровождение процедур оценки качества образования. В Республике Армения функционирует сеть управленческих и научно-исследовательских организаций, обеспечивающих указанные процессы: Министерство образования и науки Республики Армения, Центр реализации программ при МОН РА, Национальный институт образования МОН РА, Центр тестирования и оценки при Правительстве РА, отделы управления образования при Правительстве марза (региона).

Министерство образования и науки Республики Армения: определяет национальные приоритеты в области образования, формирует государственную образовательную политику и отвечает за её реализацию.

Агентство реализации программ при МОН РА: осуществляет деятельность, направленную на финансовую поддержку программ развития образования, обеспечивает проведение конкурсов и грантов, взаимодействует с международными организациями, поддерживающими развитие систем образования.

Национальный институт образования МОН РА: проводит исследовательскую деятельность, обеспечивает научно-методологическую поддержку образовательной политики, реализует различные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

В 2005 году Правительством Республики Армения был создан Центр тестирования и оценки (ЦОТ), как независимый Центр, осуществляющий:

-координацию участия учреждений системы образования РА в международных сравнительных исследованиях качества образования;

-разработку измерительных материалов для существующих процедур оценивания (единого экзамена, итоговой аттестации за курс основной и средней общеобразовательной школы, национальных мониторинговых исследований и др.);

-организационно-технологическое и методическое обеспечение проведения процедур оценивания, в том числе обеспечения проведения национальных экзаменов.

Отделы управления образования при Правительстве марза (региона) отвечают за реализацию задач, поставленных Министерством образования и науки, в каждом конкретном регионе, обеспечивает управление деятельностью образовательных учреждений (основная и начальная школы) региона. Образовательные учреждения, реализующие программы старшей школы (10-12 классы), находятся в прямом подчинении Министерства образования и науки Республики Армения.

Система национальных государственных экзаменов в Республике Армения.

Под национальными экзаменами понимается контролируемая и обеспечиваемая уполномоченным государством учреждением (организацией) система государственных экзаменов, обеспечивающих сертификацию достижений учащихся и их отбор для дальнейшего обучения, проводимая по единым измерительным материалам, разработанным в соответствии с национальными стандартами и учебными планами, с обеспечением равных условий участия в экзамене, включая объективную проверку результатов.

1. История вопроса.

До 1991 года в Республике Армения существовала традиционная система выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях и вступительных испытаний в ВУЗы Республики. Данная система не обеспечивала требования объективности и справедливости при приеме в образовательные учреждения, с 1991 г. принято решение о проведении централизованных вступительных экзаменов, с созданием единых приемных комиссий по каждому предмету. Возникшие проблемы: проблема эквивалентных экзаменационных материалов, проблема информационной безопасности.

2005 год – принятие «Концепции реформы оценивания качества образования Республики Армения» и создание Центра тестирования и оценки при Правительстве Республики Армения. Анонсированные цели: создание объективной системы внешней независимой оценки учебных достижений учащихся, совмещающей цели итоговой оценки выпускников образовательных учреждений и вступительных испытаний в

ВУЗы; разработка единого инструментария для проведения итогового оценивания выпускников 9 и 12 классов, вступительных испытаний в ВУЗы; обеспечение условий информационной безопасности при разработке инструментария для различных процедур и проведения совмещенной процедуры итогового оценивания и вступительных испытаний в форме единого экзамена.

С 2007 г. – проведение единого экзамена по армянскому языку, 2008 г. – проведение единого экзамена по армянскому языку, математике, иностранному языку, с 2009 г – проведение единого экзамена по всем общеобразовательным предметам.

Национальные экзамены для выпускников 12 классов средней школы проводятся в двух формах: совмещенный единый экзамен для выпускников-абитуриентов, планирующих поступление в высшие учебные заведения (ВУЗы) и в форме итогового оценивания для выпускников средней школы, не планирующих поступление в ВУЗы.

2. Национальные экзамены. Итоговое оценивание выпускников общеобразовательных учреждений Республики Армения за курс основной и средней школы.

Для кого проводятся: выпускники 9 классов и выпускники 12 классов, не планирующие продолжать образование в ВУЗах.

Цель проведения: оценка успешности освоения содержания программ обучения на соответствующей ступени образования.

Структура измерительного материала: часть А с заданиями с выбором ответа или с кратким ответом по каждому общеобразовательному предмету.

Особенности проведения процедуры итогового оценивания:

1. При подготовке к процедуре итогового оценивания как выпускников 9 классов, так и выпускников 12 класса, используются единые измерительные материалы, подготавливаемые Центром тестирования и оценки (далее - ЦОТ). Обеспечение экзаменационными материалами происходит в соответствии с направленными заявками от образовательных учреждений. Процедура проходит в образовательных учреждениях, где обучаются выпускники силами преподавателей данных образовательных учреждений. На следующий день после проведения экзаменов по каждому общеобразовательному предмету происходит передача «ключей» (верных ответов) для произведения проверки результатов выполнения экзаменационной работы выпускниками в «ручном» режиме. Результаты выполнения выпускниками экзаменационной работы утверждаются на уровне образовательного учреждения, механизм апелляции не используется.

3. Национальные государственные экзамены. Единый экзамен.

Для кого проводятся: выпускники 12 классов, планирующие поступление в ВУЗы.

Цель проведения: оценка успешности освоения содержания программ обучения за курс средней школы и отбор наиболее подготовленных абитуриентов для продолжения обучения в ВУЗе.

Структура измерительного материала: часть А (уровень итогового оценивания) с заданиями с выбором ответа или с кратким ответом по каждому общеобразовательному предмету (уровень итогового оценивания) и часть В с заданиями такой же формы повышенного уровня сложности.

Особенности проведения процедуры итогового оценивания:

При проведении процедуры единого экзамена, совмещающего цели итогового оценивания и вступительных испытаний в ВУЗы, выделяются несколько этапов работ:

Подготовительный этап.

На данном этапе формируется база данных участников экзамена. Сбор базы данных осуществляется автоматизировано через структуры правительств регионов (марзов), которые осуществляют сбор данных из образовательных учреждений и передают собранные данные в ЦОТ. В соответствии с полученными данными формируются экзаменационные материалы для проведения единого государственного экзамена. Тиражирование экзаменационных материалов и их упаковка производится в Великобритании, в специализированной лондонской типографии, тиражирование машиночитаемых бланков ответов производится в ЦОТ. Для комплектации и доставки экзаменационных материалов используются возможности банковской системы Республики Армения. Формирование экзаменационных материалов происходит для каждого пункта проведения экзамена отдельно, заблаговременно в помещении одного из Банков Армении, где производится объединение упакованных в Лондоне экзаменационных материалов и подготовленных бланков ответов. Материалы доставляются в пломбированных ящиках в каждый регион (марз) в филиал Банка, где хранятся до дня экзамена.

Этап проведения экзамена

Пункты проведения экзамена – экзаменационные центры (далее – ЭЦ), как правило, размещаются на базе высших учебных заведений Республики Армения или крупных общеобразовательных учреждений. Критерием выбора пунктов проведения экзаменов является наличие большого аудиторного фонда и большая пропускная способность.

Экзаменационные материалы доставляются в ЭЦ в день проведения экзамена и вручаются руководителю ЭЦ. В состав экзаменационного комплекта входит: упакованный в типографии Лондона пакет с экзаменационным материалом и машиночитаемый бланк ответов, содержащий регистрационную область и область для внесения ответов.

Экзамен проводится по единому расписанию во всех экзаменационных центрах Республики. Распределение участников экзамена по аудиториям происходит заблаговременно, автоматизировано в ЦОТ, откуда в ЭЦ поступают списки распределения участников экзамена вместе с экзаменационными материалами. Организаторами проведения экзамена являются штатные сотрудники данных образовательных учреждений. К обеспечению проведения процедуры экзамена так же привлекаются студенты старших курсов ВУЗов. В каждом ЭЦ на экзамене присутствуют представители ЦОТ, а так же представители МОН и общественности. Участники экзамена после окончания экзамена получают на руки копию своего бланка ответов. Проверка правильности заполнения регистрационной части бланка (ФИО и паспортные реквизиты), а так же четкость и читабельность отмеченных ответов в области ответов бланка подтверждается подписью участника экзамена.

В настоящее время все экзаменационные центры Республики Армения оснащены техническими средствами глушения мобильной связи и видеонаблюдения. В режиме он-лайн ведется трансляция хода экзамена в аудиториях ЭЦ на экраны, установленные в разных общественных местах, доступных для населения.

Этап обработки и проверки результатов экзамена

После проведения экзамена в течение дня проведения экзамена бланки ответов участников экзамена в упакованном виде доставляются руководителями ЭЦ в ЦОТ, где передаются для последующей обработки бланков ответов и проверки результатов. Обработка бланков ответов происходит в автоматизированном режиме с помощью системы распознавания, аналогичной используемой в Российской Федерации (ABBYY TestReader) и позволяющей считывать нанесенные рукописным способом знаки и преобразовывать их в электронный формат для обеспечения возможности дальнейшей проверки. Проверка результатов происходит после выгрузки данных первичной обработки бланков в базу проверки так же в автоматизированном режиме с помощью специального программного обеспечения, разработанного ЦОТ. После произведения автоматизированной проверки (автоматизированной сверки с «ключами» правильных ответов в базе проверки) происходит формирование шкалы результатов, которая имеет линейный вид и рассчитывается по максимально возможному количеству верных ответов, соответствующих количеству заданий частей А и В.

Этап выдачи результатов экзамена и проведения апелляций

После проведения проверки результатов экзамена происходит их оформление в виде именных сертификатов с результатами вступительных испытаний по каждому сданному предмету для всех участников единого экзамена. Результаты вступительных испытаний утверждаются директором ЦОТ и оформляются в виде списков для информирования участников, а так же именных сертификатов, которые передаются в экзаменационные центры. Результаты итогового оценивания оформляются в виде списков, заверенных директором ЦОТ, и передаются в отделы образования Правительств регионов (марзов) для обеспечения информирования всех выпускников общеобразовательных учреждений и оформления аттестатов.

При проведении единого экзамена используются два вида апелляций: по процедуре – подается во время проведения экзамена, до выхода из экзаменационного центра, к результатам – подается в течение 24 часов с момента объявления результатов экзаменов участникам. Апелляция подаётся участником экзамена в экзаменационный центр. Процедура апелляции проводится конфликтной комиссией и состоит в сверке распознанного текста электронного варианта бланка участника с копией реального бланка ответов участника. При совпадении распознанных меток с метками, проставленными в бланке, апелляция отклоняется. При несовпадении распознанных меток, составляется соответствующий документ, в котором отражаются все случаи несовпадения, информация передается конфликтной комиссией в ЦОТ для последующей перепроверки и пересчета результатов апеллянта.

Количественные характеристики единого экзамена в Армении (2012 г.):

Количество участников экзаменов: около 18 000 чел. (по 6 предметам – около 47000 чел-экзаменов)

Количество регионов (марзов): 11

Количество пунктов проведения экзамена : 40

Максимальные сроки обработки результатов экзаменов: 5 дней

Наиболее значимые особенности проведения единого экзамена в Республике Армения:

- Высокая степень обеспечения информационной безопасности:
 - при производстве операций тиражирования и упаковки экзаменационных материалов, производимых в другой стране.
 - при хранении экзаменационных материалов до проведения экзамена (в условиях поддержки этого этапа банковской системой Республики Армения);

– при проведении процедуры экзамена в условиях оснащения каждого экзаменационного центра техническими средствами глушения связи и видеонаблюдения;

- Обеспечение широкого информирования о ходе проведения экзаменов в аудиториях экзаменационных центров посредством он-лайн трансляции хода экзамена для населения в общедоступных местах.

- Обеспечение проведения экзамена в каждом экзаменационном центре непосредственно представителями Центра тестирования и оценки с организационной поддержкой штатных сотрудников и студентов ВУЗов.

Национальные исследования качества образования.

Под национальными исследованиями качества образования принимаются контролируемые и обеспечиваемые уполномоченным государством учреждением (организацией) процедуры оценки результатов обучения, проводящиеся в соответствии с национальными стандартами образования на регулярной основе, и имеющие своей целью предоставление информации об уровне учебных достижений различных групп учащихся и факторов, оказывающих влияние на результаты обучения.

Проведение национальных исследований качества среднего образования является уставной деятельностью Центра тестирования и оценки при Правительстве Республики Армения.

В Республике Армения проводятся следующие исследования:

- НААС (национальное исследование по армянскому языку и литературе и истории Армении);

- ВААС (национальное исследование по физике и химии \ биологии и географии

- OLAS (Русский язык; Английский язык)

- ICT (информационные коммуникационные технологии)

Первое национальное исследование качества образования состоялось в 2010 году по двум предметам – Армянский язык и литература и История Армении - НААС 2010.

В 2011 был проведен ВААС 2011 (Физика и Химия); в 2012 - ВААС 2012 (География и Биология). В 2013 году состоится OLAS 2013 (Русский язык и Английский язык); также в перспективе будет проводиться исследование по ICT (информационные коммуникационные технологии).

Национальные исследования проводятся дважды в год: осенью (октябрь, ноябрь) и весной (март-апрель). На данный момент в исследованиях участвуют далеко не все учреждения среднего образования – выборка охватывает всего 5-10% школ. Отбираются школы из разных марзов (регионов), а также различных кластеров: городские, сельские, малокомплектные, школы приграничных территорий, горных и высокогорных районов.

В разные годы в исследованиях участвуют разные классы, так, если в один год в исследованиях принимают участие 9-е и 11-е классы, в другом году участвуют 8е и 10-е классы.

Процедура проведения национальных исследований сходна с проведением национальных экзаменов:

- подготовка материалов обеспечивается Центром оценки качества при Правительстве Армении;
- в качестве организаторов на местах привлекаются специалисты из пула экспертов по проведению национального экзамена на договорной основе;
- контроль за проведением осуществляет Центр оценки качества при Правительстве Армении;
- обработка информации осуществляется Центром оценки качества при Правительстве Армении.

Материалы, заполняемые участниками исследования, состоят из 3 частей:

Часть 1 – тест по предмету 1

Часть 2 – тест по предмету 2

Часть 3 – анкета-опросник по индивидуальным данным учащегося.

Наличие третьей части позволяет получить информацию не только об уровне обучения, но и о социальных факторах и их влиянию на качество обучения.

Результаты исследований направляются в Министерство образования и науки Республики Армения, Национальный институт образования МОН РА, а также по запросу всем заинтересованным структурам, в первую очередь школам, публикуются в широком доступе на сайте ЦОТ.

Необходимо отметить, что под результатами исследования понимаются в первую очередь статистические данные, используемые аналитиками заинтересованных ведомств независимо друг от друга.

После проведения исследований в конце года проводится конференция, на которой обсуждаются выявленные проблемы и достижения. По итогам конференции

принимается резолюция, направляющая в *Министерство образования и науки Республики Армения* и его структуры.

Проблемы

Одной из базовых проблем национальных исследований качества образования является отсутствие системы по использованию результатов исследования. Данные используются для информирования педагогической общественности, не исключается возможность использования представляемых результатов для принятия управленческих решений в образовательной сфере, но данный процесс носит скорее локальный, но не системный характер

Необходимо также отметить, что при отсутствии четкого заказа со стороны государства, упускается значимая роль исследований в предоставлении данных для отслеживания формирующихся тенденций.

Перспективы

Национальные исследования качества образования введены относительно недавно, и первоочередным планом является увеличение охвата участников исследования.

Также специалисты Центра оценки качества обозначают следующие перспективы развития национальных исследований:

- Введение анкетирования учителей
- Исследование внепредметных компетенций учащихся
- Распространение исследований также на субъективные факторы,

влияющие на процесс обучения

Международные исследования качества образования.

Республика Армения участвовала в Международные исследования качества образования: TIMSS 2003, TIMSS 2007, TIMSS Advanced 2008, TIMSS 2011;

В планах участие в TIMSS 2015; PISA 2015.

Международные исследования в республике проводит Центр оценки и тестирования при Правительстве Республики Армения.

Результаты участия освещаются в прессе.

Необходимо отметить, что активное участие Республики Армении с 2003 года в проведении международных исследований (TIMSS) позволило сформировать подходы к разработке национальных мониторинговых исследований, создать базовые кадровые и методические ресурсы для обеспечения развития национальной системы оценки качества образования. Специалистами ЦОТ отмечается, что проведение многомерных

исследования в области образования, а именно: сравнение результатов учащихся в пространстве международных стандартов с помощью общеприемлемого инструментария, а так же сравнение на плоскости содружеств государств по общим дисциплинам, сравнение результатов учащихся на национальной шкале стандартов в совокупности со сбором контекстной информации об условиях обучения может обеспечить развернутую картину о состоянии системы образования в стране и дать толчок к дальнейшему её совершенствованию.

Внешний контроль качества образования

Начиная с 2009 года в стране поэтапно стал вводиться новый тип мониторинга качества образования – внешний контроль (ВК).

Цели данного измерения – оценить уровень знаний учащихся и определить динамику результатов обучения школьников.

Внешний контроль представляет собой выборочное тестирование (выборка – до 10% различных школ из всех регионов) учащихся основной и старшей школы с использованием тестов достижений по предметам.

В 2011 году внешний контроль проводился два раза в год (март и сентябрь) с целью оценки индивидуального прогресса учащихся. Тестирование проходило по армянскому языку и литературе (единый тест) и математике. В предыдущие годы проверялись знания по русскому языку, биологии.

Заказчиком данной процедуры является Министерство образования и науки Республики Армения.

Общий замысел внешнего контроля состоит в обеспечении возможности учёта при завершении школы результатов обучения школьников за несколько лет. Признётся, что решение об освоении учащимися образовательной программы только на основании единого государственного экзамена является не совсем справедливым. В настоящее время обсуждаются две возможности реализации данной идеи. Одна из них состоит в отмене выпускного экзамена и выставлении итоговой оценки в аттестат на основании результатов внешнего контроля за несколько лет. Менее радикальный подход состоит в учёте при проведении итоговой аттестации как результатов выпускного экзамена, так и результатов внешнего контроля. При этом вопрос вклада (весовой коэффициент) в итоговую оценку каждого измерения может обсуждаться отдельно и требует определённого компромиссного решения.

Данное тестирование является измерением с низкими ставками, на его основе не принимаются какие-либо санкции по отношению к ребёнку, учителю или школе. Результаты ВК отдаются в школу, учитель анализирует допущенные ошибки и

проблемы, вносит коррективы в учебный процесс. Баллы, полученные за тест, переводится в школьную оценку, которая вставляются в журнал как оценка за школьную контрольную работа.

Известны случаи, когда некоторые школы предъявляют по собственной инициативе результаты ВК при проведении инспекции школы, чтобы не проводить дополнительные контрольные срезы знаний.

Внутриклассное оценивание.

Последние три года в Республике Армения вводится новая система оценивания на уровне школы. Разработаны и утверждены министерством образования концепция внутришкольного оценивания, а также нормы и критерии оценивания.

Суть нового подхода состоит в ведении нескольких форм текущей оценки результатов обучения и их учёте при выставлении итоговой оценки за полугодие или год. К формам текущего оценивания относятся:

- Текущий контроль в форме короткого теста (10-15 минут) после изучения небольшого раздела ученой программы.
- Тематический (периодический) контроль в форме полного теста (45 минут) после изучения логически завершенной части учебного материала.
- Итоговый контроль в форме итогового теста (90 минут) в конце года или полугодия.
- Устный опрос.
- Домашнее задание.
- Практическая и групповая работа (по некоторым предметам).

Например, общая оценка за полугодие выставляется как сумма итоговая оценки и оценок за тематически работы и практические работы.

В соответствии с приказом Министерства образования в стране введена десятибалльная система оценивания.

Единицы	Названия
10	Исключительно
9	Отлично
8	Очень хорошо
7	Хорошо
6	Выше среднего
5	Среднее
4	Удовлетворительно
3	Неудовлетворительно
2	Плохо
1	Очень плохо

9-10 баллов соответствуют отличному результату, 7-8 – хорошему, 4-6 – удовлетворительному.

В качестве приведём выдержки из методического пособия по переподготовке учителей, которое содержит раздел по организации внутриклассного оценивания.

Контроль и оценка в личностно-ориентированной образовательной системе имеют ряд особенностей, которые позволяют:

- определять, как ученик овладевает умениями по использованию знаний, то есть как реализуются современные цели образования;
- ориентировать ученика на успех, избавлять его от страха перед школьным контролем и оцениванием, создавать комфортную для учебы обстановку, учитывать возрастные и психологические особенности детей;
- направлять внимание на выявление определенного результата в предметных знаниях и умениях, но прежде всего на процесс формирования знаний у учащихся для обеспечения целенаправленной и своевременной коррекции;
- рассматривать контроль и оценку деятельности учащегося в динамике относительно предыдущих его «успехов», а не в сравнении с другими детьми;
- развивать у ученика умение самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать самого себя, находить и исправлять собственные ошибки;
- организовывать контроль за собственной деятельностью, который позволит учащемуся самому определять уровень своих потенциальных возможностей и выбирать те задания, с которыми на сегодняшний день он может справиться.

Формы контроля

Предварительный контроль проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков учащихся к началу обучения. Применяется он обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет учителю определять уровень подготовленности ученика и правильно выбирать методы, формы и содержание обучения.

Текущий контроль осуществляется в повседневной учебной работе и выражается в систематических наблюдениях учителя за учебно-познавательной деятельностью учащегося на каждом уроке. Главное его назначение – оперативное получение объективных данных об уровне знаний учеников и качестве учебно-воспитательной работы на уроке.

Тематический (периодический) контроль проводится, как правило, после изучения логически завершенной части учебного материала – подтемы, темы, или всего раздела. Его задача – проверить и оценить знания учеников, выяснить, как усвоены

понятия, положения, существенные связи и отношения между явлениями и процессами, охваченными одной темой или разделом.

Итоговый контроль проводится в конце каждой четверти и учебного года. Ее цель – определить объем и глубину усвоенных знаний и умений, их прочность и осознанность. Итоги проверки служат основанием для оценки успеваемости учащихся, которая характеризует степень овладения ими знаниями, навыками и умениями в соответствии с требованиями учебной программы.

Методы контроля

Устный контроль реализуется через беседу, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, сообщения на основе собственного наблюдения или опыта.

Письменный контроль заключается в проведении различных самостоятельных и контрольных работ. Контроль за уровнем достижений учащихся по русскому языку проводится в форме письменных работ: грамматических заданий, диктантов, тестовых заданий, изложения, сочинений.

Практический контроль применяется для выявления сформированности умений и навыков практической деятельности.

Самоконтроль – позволяет самостоятельно находить ошибки, анализировать причины их возникновения и искать способы их устранения.

Комбинированный контроль – сочетание разных форм контроля.

Портфолио

«Портфолио» (в широком смысле слова) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения. Портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные, как правило, на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактических и алгоритмических знаний и умений (включая экзамены).

Портфолио

- позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной – и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию:

- дает возможность каждому школьнику показать все, на что он способен;
- создает для ученика «стимул роста»;
- демонстрирует способность ученика практически применять приобретенные знания и умения;

- помогает ученику, родителям и наставникам правильно выбирать профиль и выстраивать индивидуальную программу обучения ребенка;
- выполняет роль индивидуальной накопительной оценки наряду с результатами экзаменов и определяет рейтинг выпускников основной школы;
- дает возможность наблюдать за процессом образования учащегося, образования подростка, позволяет увидеть «картину» значимых образовательных результатов в целом, отслеживать индивидуальное продвижение по иностранному языку в широком образовательном контексте.

Структура и содержание портфолио. Портфолио достижений ученика складывается из трех основных разделов: «портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов».

Способы сбора информации – портфолио, дневники, презентации, сделанные учениками, образцы работ, опросы, опросные листы, наблюдения.

Взаимооценивание – это оценочные суждения, сделанные одним учеником по поводу работы другого ученика.

Самооценка – помогает ученику оценивать собственные сильные и слабые стороны и осознать, что значит стремиться к высокой успеваемости.

Оценивание учеников по случайному выбору проводится следующими способами:

- наблюдением за деятельностью учеников;
- слушая то, о чем говорят ученики;
- сбором и оцениванием письменных работ и рисунков;
- наблюдением за детьми и слушанием их, когда они читают плакаты, книги, тексты.

Проблемные вопросы внутришкольного оценивания

Основная проблема организации внутришкольного оценивания состоит в отсутствии надёжных стандартизированных материалов, которые могли бы использоваться школами и учителями в их повседневной практике.

Государство не обеспечивает разработку тестовых материалов и учителям приходится, чаще всего, самим подбирать и составлять измерители, которые, конечно же, не могут рассматриваться как тесты. Это, скорее, наборы отдельных заданий для проверки элементов содержания обучения.

Также измерительные материалы для текущего контроля приобретаются родителями по просьбе школы. Разработкой этих материалов занимаются различные

издательства. Их качество далеко не всегда соответствует требованиям, предъявляемым к созданию тестовых материалов.

Повышение квалификации педагогов

В стране используется конкурсная система повышения квалификации педагогов, когда гранты на обучение учителей поучают различные организации. Например, конкурс на обучение педагогов для работы в старшей школе выиграли пять организаций, среди которых Национальный институт образования, Педагогический университет, общественная организация «Педагогическая инициатива».

Специальных программ по формированию оценочной компетентности педагогов нет, но, как упоминалось выше, имеются модули и учебные темы в программах ПК педагогов по разным учебным предметам.

С целью знакомства учителей с основами тестирования Центр оценки и тестирования при Правительстве Республики Армения проводит обучение учителей в рамках краткосрочных учебных курсов длительностью она неделя. Содержание курса включает такие темы, как основы теории тестов, основы разработки тестов, практикум по составлению тестов, анализ данных.

Недельный курс переподготовки учителей по внутриклассному итоговому оцениванию:

- Теоретические занятия;
- Практические занятия;
- Обеспечение материалами;
- Самостоятельная работа;
- Итоговая сертификация.

Заключение.

Принимая во внимание очевидные достижения системы образования Республики Армения в использовании базовых направлений эффективной системы оценивания – разных типов оценивания: оценка на уровне класса, государственные экзамены, крупномасштабные исследования, следует отметить трудности и проблемы, решить которые ещё предстоит.

Так, например, в Республике Армения в настоящее время отсутствует единая программа построения системы оценки качества образования, различные мониторинговые исследования являются отдельными содержательными единицами, работающими на конкретные цели, но не элементами общей системы. Инициатива проведения ряда мониторинговых исследований в основном принадлежит Центру

тестирования и оценки при Правительстве Армении. Отсутствует система подготовки специалистов, квалифицированных специалистов и экспертов в области педагогических измерений (разработка тестов, математическая обработка результатов тестирования, реализация программ оценки и др.). Вместе с тем, к учителю в существующих нормативно-правовых документах МОН предъявляются требования проведения внутриклассного оценивания в форме тестирования и с использованием тестов как формы контроля (не менее 4 процедур оценивания в тестовой форме), что создает определенный риск в создании на уровне школ не качественных, не соответствующих международным стандартам измерительных материалов, что влияет на эффективность системы оценивания в целом. Пока не решена проблема корректной интерпретации результатов оценочных процедур, результаты различных процедур, проводимых ЦОТ, не используются в полном объеме для принятия управленческих решений.

Список литературы

1. Закон Республики Армения "Об образовании" от 14.04.1999 № ЗР-297 // Ереван: Образование, 2000.
2. Конституция Республики Армения // Сайт Правительства Республики Армения URL: http://www.gov.am/u_files/file/Constitution/Constitution-nor.pdf (дата обращения: 12.11.2013).
3. Образование и культура // Статистический ежегодник Армении 2011. Ереван: 2011. С.117-149.

УДК 37.014.6; 37.014.3

ОБЗОР ОПЫТА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН: СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА И ЕЁ ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ. ЧАСТЬ 1.

Решетникова О.А., ст. научный сотрудник, Email: oaresh@gmail.com
Институт управления образованием Российской академии образования, Москва
Кисикова А.М., Республика Казахстан, kissikova_akgul@mail.ru

Аннотация. В данной статье приводится первая часть обзорного материала о системе оценки качества образования Республики Казахстан (СОКО РК), где дается общая характеристика СОКО РК и описываются её основные элементы – национальный экзамен (единое национальное тестирование – ЕНТ), а так же характеризуются процедуры проведения итоговой и промежуточной аттестации учащихся образовательных учреждений Казахстана.

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

REVIEW OF THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN: QUALITY ASSESSMENT OF EDUCATION IN KAZAKHSTAN AND ITS MAIN ELEMENTS. PART 1

Reshetnikova O.A., PhD., Email: oaresh@gmail.com
Institute of Management in Education of Russian Academy of Education, Moscow
Kisikova A.M., Republic of Kazakhstan, Email: kissikova_akgul@mail.ru

Abstract. This article is the first part of the review of the material on the system of assessing the quality of education of the Republic of Kazakhstan (RK SOCO), which provides a general description of the SOCO Kazakhstan and describes its main components - the national examination (a single national testing - UNT), as well as the procedures are characterized by final and interim assessment of students of educational institutions of Kazakhstan.

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

Введение.

За последние 20 лет большое количество стран, производя «ревизию» состояния системы образования, стали признавать важность оценивания для мониторинга и улучшения обучения учащихся, и, как следствие, необходимость создания систем оценивания учащихся.

Как отмечает Маргарит Кларк, известный специалист Всемирного Банка в области оценки обучения, «такое осознание связано с растущим подтверждением того, что выгода образования для общества возрастает только тогда, когда имеет место обучение» [4].

Эти процессы активно начали происходить и в странах постсоветского пространства. В странах стали проводиться мероприятия по оцениванию, которые по мере их введения становились элементами целостных систем оценки качества образования. Кроме того, многие страны активно включались в проведение международных сравнительных исследований,

например, в Программу международного оценивания учащихся (PISA) и в международные исследования по математике и естествознанию (TIMSS) и др.

В странах СНГ прослеживается явная тенденция к построению эффективных систем оценки качества образования, включающих в себя разные по целям и задачам элементы: национальные экзамены (в целях итоговой аттестации и/или вступительных испытаний в вузы), национальные мониторинги, международные мониторинговые исследования, внутришкольное и внутриклассное оценивание. Так же можно отметить постепенный переход от проведения процедур разового оценивания к системе непрерывного оценивания, что даёт возможность проследить тенденции в системе образования, увидеть и проанализировать эффекты от произведенных изменений.

В условиях происходящих изменений в сфере образования, распространение опыта разных стран, в особенности стран постсоветского пространства, как наиболее близких как по современным социально-экономическим условиям, так и по сложившимся традициям и особенностям менталитета, представляется нужным и важным [13].

Цель данной работы – ознакомить с особенностями и ключевыми элементами системы оценки качества образования (среднее образование) в Республике Казахстан. В качестве основы представления материала принята структура аналитического материала «Российская система оценки качества образования: главные уроки (аналитический обзор)», авторами которого являются В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская.

Обзор опыта Республики Казахстан будет представлен в двух частях. В данной статье приводится первая часть обзорного материала, где дается общая характеристика системы оценки качества образования Республики Казахстан и описываются её основные элементы – национальный экзамен (единое национальное тестирование – ЕНТ), а так же характеризуются процедуры проведения итоговой и промежуточной аттестации учащихся образовательных учреждений Казахстана.

Характеристика казахстанской системы оценки качества образования

Одним из ведущих приоритетов национальной образовательной политики в Республике Казахстан является создание национальной системы оценки качества образования (НСОКО), включающей независимые объективные формы оценки и контроля. Общеказахстанская система оценки качества образования создается с целью совершенствования системы управления качеством образования в Казахстана, а также обеспечения всех участников образовательного процесса и общества в целом объективной информацией о состоянии системы образования на различных уровнях и тенденциях ее развития.

НСОКО - совокупность способов, средств и организационных структур для установления соответствия качества образования требованиям государственных общеобязательных стандартов и условий его достижения через внешнюю и внутреннюю оценки.

Целью НСОКО является достижение качества образования, обеспечивающего конкурентоспособность отечественной системы образования и специалистов Республики Казахстан на международном образовательном пространстве и рынке труда.

Создание НСОКО направлено на решение следующих задач:

- осуществление институционального оценивания качества образования на всех его уровнях;
- осуществление внешней оценки учебных достижений обучающихся на всех уровнях образования;
- проведение оценки деятельности учителей и преподавателей; совершенствование процесса преподавания и обучения;
- проведение системного и сравнительного анализа качества образовательных услуг организаций образования, поддержание устойчивого развития образовательной системы;
- получение объективной информации о состоянии системы образования, необходимой для обеспечения конституционных прав граждан страны на качественное образование;
- информирование общества для достижения прозрачности;
- обеспечение преемственности результатов оценки между ступенями непрерывной системы образования;
- сопоставительный мониторинг учебных достижений обучающихся в рамках международных исследований для сравнения национальных государственных общеобязательных стандартов образования с международными.

В рамках создания НСОКО значительная роль отводится совершенствованию системы оценки образовательных достижений учащихся. В настоящее время в Казахстане оценка образовательных достижений учащихся осуществляется в ходе:

- государственной итоговой аттестации выпускников средней школы в форме единого государственного экзамена, ЕНТ;
- государственной итоговой аттестации выпускников основной школы;
- международных сравнительных исследований (PISA, PIRLS, TIMSS и др.);
- мониторинговых исследований федерального и регионального уровней;

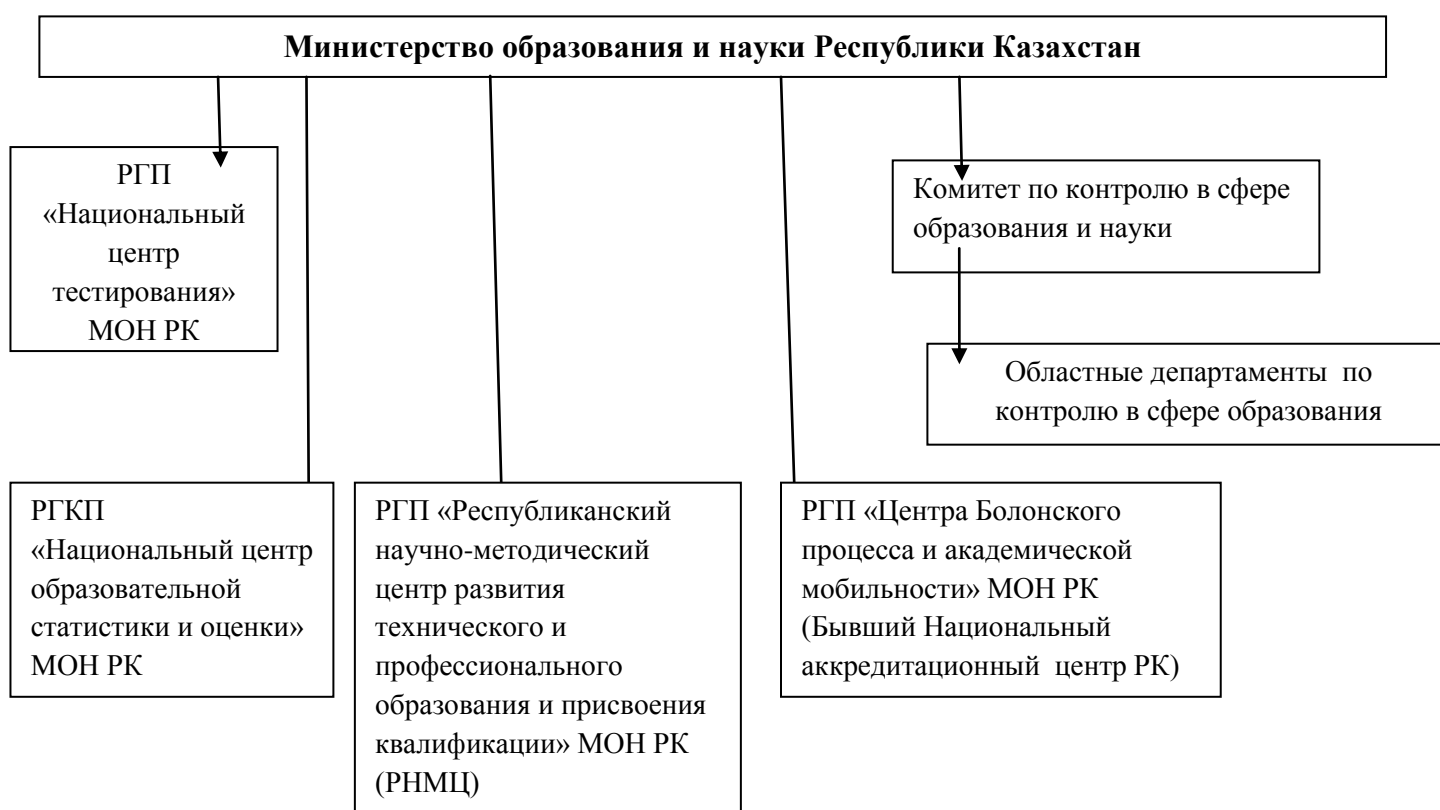
- аккредитации образовательных учреждений;
- различных исследовательских проектов, проводимых отдельными научными коллективами и организациями страны;

- промежуточной аттестации учащихся, организуемой на уровне класса и школы.

Следует создавать региональные (областные) системы оценки качества образования, участвуя в системе сравнительных исследований качества образования, проводимых на государственном уровне, а также организуя свои независимые мониторинговые исследования.

Организационная структура НОСОКО представлена на Рис. 1.

Национальная система оценки качества образования РК (НСОКО) (Рис.1)



Министерство образования и науки Республики Казахстан определяет национальные приоритеты в области образования и отвечает за формирование и реализацию государственной образовательной политики.

Комитет по надзору в сфере образования и науки (ККСОН) осуществляет контроль и надзор за соблюдением законодательства в области образования по Республике в целях обеспечения доступа молодых людей к качественному образованию, а также проводит

лицензирование образовательных учреждений. ККСОН также отвечает за организацию проведения ЕНТ и методическое обеспечение государственной аттестации школ.

Национальный центр тестирования осуществляет технологическое и информационное обеспечение организации и проведения единого национального тестирования в Республике Казахстан.

Национальный центр образовательной статистики и оценки осуществляет развитие и совершенствование национальной системы оценки качества образования, приведение образовательной статистики Казахстана в соответствие с международными стандартами, организация и проведение международных и казахстанских сравнительных исследований оценки учебных достижений обучающихся [1].

Лаборатория международных исследований при Центре принимает участие в организации и проведении международных сравнительных исследований качества образования (PIRLS, TIMSS, PISA, TEDS-M, ICILS) в Казахстане [2].

Территориальные департаменты по контролю в сфере образования – это структура Комитета по контролю в сфере образования и науки МОН РК. Внедрение вертикали контроля качества, как инструмента для независимой оценки состояния системы образования, способствовало более эффективному применению единых требований к оцениванию работы организаций образования и позволило провести объективный анализ их деятельности. Если у местных исполнительных органов, у областных управлений образования, основная компетенция - это нормальная качественная организация учебно-воспитательной работы, а задача департаментов - обеспечение контроля за этим качеством.

Система национальных экзаменов Республики Казахстан.

Одним из основных средств, обеспечивающих эффективное управление системой образования, является независимая внешняя оценка качества образования, основывающаяся на достоверных и сопоставимых данных.

В Казахстане с целью оценки качества знаний учащихся используется независимый внешний контроль в форме единого национального тестирования (ЕНТ), промежуточного государственного контроля и комплексного тестирования. Данный вид контроля проводится с 2004 года. ЕНТ стало значимым элементом системы оценки качества образования Республики.

Введение ЕНТ как процедуры внешней оценки качества образования открывает широкие возможности для повышения эффективности процесса управления качеством образования. Анализ и интерпретация результатов ЕНТ может способствовать эффективному решению

проблем повышения качества образования, принятию необходимых управленческих решений на разных уровнях управления образованием.

Единое национальное тестирование – это независимая от организаций образования государственная система оценки качества образования, совмещающая итоговую государственную аттестацию выпускников школ и вступительных экзамены в колледжи и вузы.

Итоговая аттестация обучающихся общего среднего образования проводится в форме:

- единого национального тестирования в пунктах проведения ЕНТ;
- итоговых экзаменов по общеобразовательным предметам в школах (9 и 11 классы) [5].

Итоговая аттестация обучающихся – эта процедура, которая проводится с целью определения степени освоения ими объема учебных дисциплин, предусмотренных государственным общеобязательным стандартом (ГОСО) соответствующего уровня образования [6]

Измерительные материалы, в составе которых предполагаются вопросы с выбором ответов, формируются в виде книжки-вопросника. При этом тестируемый сдает экзамен по пяти предметам: казахскому или русскому языку (язык обучения), математике, истории Казахстана, казахскому языку в школах с русским языком обучения и русскому языку в школах с казахским языком обучения и одному из предметов по выбору в зависимости от избранной специальности, в соответствии с Типовыми правилами приема [7].

Для выпускников, избравших специальности, требующие специальной или творческой подготовки, предмет по выбору - произвольный. При приеме в вузы, организации образования, дающие, послесреднее образование для таких выпускников будут установлены специальные или творческие экзамены, которые проводятся приемными комиссиями избранных ими вузов и организации образования, дающие, послесреднее образование.

В 2013 году Единое национальное тестирование проводится десятый раз. С каждым годом повышаются требования к правилам проведения тестирования. Во время процедуры ЕНТ ученикам запрещено пользоваться шпаргалками и мобильными телефонами. Во всех пунктах проведения ЕНТ установлены камеры видеонаблюдения и оборудование, заглушающее мобильную связь. В текущем 2013 году во время ЕНТ будут установлены рамочные металлоискатели.

ЕНТ проводится с помощью тестовых заданий, которые разрабатываются Национальным центром тестирования (НЦТ) на основе общеобразовательных учебных программ, их содержание не может выходить за рамки указанных программ. [8].

Проведение ЕНТ осуществляется на базе территориальных пунктов тестирования – в пунктах проведения тестирования (ПП ЕНТ), которые создаются на местах, перечень которых утверждается приказом Министра.

Во всех пунктах работают государственные и апелляционные комиссии. Для проведения ЕНТ в ПП ЕНТ создаются государственные комиссии, состав которого утверждается приказом Министра на период проведения ЕНТ по представлению вузов и управлениями образования областей и городов Астаны и Алматы.

В целях обеспечения соблюдения единых требований и разрешения спорных вопросов при оценке тестовых заданий, защиты прав участников ЕНТ на период проведения тестирования создаются республиканская комиссия по рассмотрению апелляции и в каждом ПП ЕНТ апелляционная комиссия..

Контроль за соблюдением технологии проведения ЕНТ осуществляют направляемые в ПП ЕНТ уполномоченные представители Министерства.

ЕНТ играет важную роль в повышении качества оказываемых образовательных услуг на уровне общего среднего образования. Его результаты анализируются и используются в совершенствовании учебно-воспитательного процесса школ, стандартов и учебных программ, в организации подготовки и повышения квалификации учителей.

ЕНТ обладает следующими характеристиками: соответствие цели, справедливость, честность, доверие общественности к результатам, действенность и экономическая эффективность, прозрачность контрольно-оценочных процедур, положительное влияние результатов контроля на образовательную практику. Процедура оценивания является одинаковой для всех учащихся вне зависимости от места проживания, типа и вида образовательного учреждения. Использование единой процедуры и единой критерии оценки приводит к снижению предэкзаменационных нервных напряжений.

Итоговая аттестация выпускников 9 классов.

Выпускники 9 класса сдают четыре экзамены. Перечень учебных предметов, выносимых на итоговую аттестацию, и сроки проведения итоговых экзаменов обучающихся 9 и 11 классов определяются Министерством образования и науки Республики Казахстан.

В 9 классе основного среднего уровня образования на диктант отводится 2 (2,5) астрономических часа, на сочинение - 4 (4,5) астрономических часа, на изложение - 3 (3,5) астрономических часа, на математику (письменно) - 3 (3,5) астрономических часа (в классах с углубленным изучением математики - 4 часа). Каждый предмет оценивается в оценках.

Пакеты с темами сочинений, текстами диктантов и изложений вскрываются за 15 минут

до начала экзаменов в присутствии обучающихся и членов экзаменационной комиссии. Пакеты с материалами по математике вскрываются за 1 час до начала экзаменов в присутствии только членов экзаменационной комиссии для проверки правильности условий предложенных заданий.

Итоговая аттестация обучающихся в организациях образования проводится комиссиями по проведению итоговых экзаменов, составы которых утверждаются руководителями организаций образования.

В состав Комиссии входят заместители руководителей организаций образования, учителя предметники, руководители методических объединений, которую формируют и возглавляют руководители организаций образования. Количество членов Комиссии составляет не менее пяти человек.

Промежуточная аттестация учащихся школ.

Промежуточная аттестация учащихся 5-8-х и 10-х классов проводится школами по окончании учебного года и имеет целью проверку освоения учебной программы по предмету. По результатам школьных экзаменов учащиеся получают итоговую годовую оценку по предмету. Экзамены могут проводиться в различной форме: письменные экзаменационные работы; устные экзамены по билетам.

Экзаменационные материалы разрабатываются учителями школ с использованием различных дидактических материалов (тестов, задач, контрольных работ и т.п.) [9].

Итоги и эффекты проведения Единого национального тестирования.

Изменение системы выпускных школьных экзаменов и вступительных экзаменов в вузы и введение Единого национального тестирования можно считать самым значимым элементом реформы системы оценивания и в целом системы образования Казахстана. Основные результаты, эффекты и уроки введения ЕНТ:

- государственный контроль и управление качеством образования при ЕНТ ведется с помощью единых измерительных материалов;
- повышается объективность и достоверность оценки качества образования;
- формируются механизмы общественного контроля качества образования;
- обеспечивается прозрачность результатов сдачи экзаменов на всех уровнях образования;
- обеспечивается социальная справедливость в доступе высшему и среднему профессиональному образованию.

Однако имеется отрицательный момент тестирования — оно предполагает натаскивание, то есть очень поверхностное и фрагментарное повторение пройденного. И в школах делят предметы на главные, это 5 обязательных предметов и второстепенные – предметы по выбору. Чтобы не было натаскивания, предполагается, что ежегодно МОН будет менять предметы.

Еще один момент: местный исполнительный орган пытается по результатам ЕНТ составлять рейтинг школ. ЕНТ не может и не должен являться единственным источником информации, особенно для принятия управленческих решений. Как это делается обычно: по итогам ЕНТ наказывают, тех, кто показал не лучшие результаты; тех, кто показал наилучшие результаты – награждать. Нельзя их наказывать, а надо оказывать методическую, материальную помощь. Если оценивать работу школы только по итогам ЕНТ, то не может быть речи о развитии образовательного учреждения. Нельзя цифры, результаты использовать в прямом значении, надо смотреть все в совокупности: результаты ЕНТ, здоровье детей – портфолио (портфель достижений школы, ученика) - социализация - динамика развития школы.

Социальные эффекты

ЕНТ стал реальным механизмом обеспечения демократизации образования. У выпускников школ появилась возможность реального выбора вуза. Каждый школьник, независимо от социального положения и места проживания, получил возможность принять участие в конкурсе и поступить. В Астане, Алматы и других крупных городах выросла доля поступающих из регионов. Действительно ведущие вузы начали работать для всей страны.

ЕНТ и национальная система оценки качества образования

Введение единого экзамена дало мощный толчок к дальнейшему развитию национальной системы оценки качества образования. Отметим следующие изменения:

- В стране возникла и стала развиваться культура педагогических измерений, появились специалисты и научные организации в этой области;
- На основе анализа результатов выполнения конкретных заданий ЕНТ стало возможным готовить подробные адресные рекомендации для учителей, методистов, авторов учебников и разработчиков образовательных стандартов по вопросам совершенствования процесса обучения.

Список литературы.

1. Информация с сайта: <http://bilimstat.edu.kz/laboratoriya-otsenki-kachestva-obrazovaniya>.
2. Информация с сайта: <http://bilimstat.edu.kz/laboratoriya-mezhdunarodnykh-issledovaniij>

3. Анализ результатов ВОУД учащихся 9-х классов. Аналитический сборник, Астана-2012г.
4. Кларк Маргарит. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры// Международный банк реконструкции и развития/Всемирный банк. – 2012. – 48 с.
5. Приказ Министра образования и науки РК №125 от 18 марта 2008г. Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.
6. Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. Приказ Министра образования и науки РК №125 от 18 марта 2008г.
7. Приказ Министра образования и науки РК №125 от 18 марта 2008г. Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.
8. Приказ Министра образования и науки РК №506 от 5 декабря 2011г. Правила проведения единого национального тестирования.
9. Приказ Министра образования и науки РК №125 от 18 марта 2008г. Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.
10. Приказ Министра образования и науки РК №506 от 5 декабря 2011г. Правила проведения единого национального тестирования.
11. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы.
12. Приказ Министра образования и науки РК №125 от 18 марта 2008г. Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.
13. Решетникова О.А. . [Электронный ресурс] Особенности и перспективы развития процедур оценки качества образования на постсоветском пространстве: разные, но похожие. //Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>>. 2013. – № 1. – С. 41-48.