

*Посвящается 70-летию Российской академии образования и
25-летию Института управления образованием РАО*

**ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
ОБРАЗОВАНИЯ – 25 ЛЕТ ЖИЗНИ И РАБОТЫ.**

Малеванов Е.Ю., к.пед.н., директор Института управления образованием РАО,
Москва. Россия. E-mail: joemal@list.ru

Аннотация: В статье рассмотрена 25-летняя история работы Института управления образованием в составе Российской академии образования. Рассмотрены этапы развития Института, основные направления исследований, упомянуты ведущие ученые Института.

Ключевые слова: история работы, Институт управления образованием РАО, Российская академия образования.

**THE INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN
ACADEMY OF EDUCATION - 25 YEARS OF LIFE AND WORK.**

Malevanov E.Yu., PhD., Direktor of Institute management in education of RAE, Moscow.
Russia. E-mail: joemal@list.ru

Annotation: In the article is shown the 25-year history of work of the Institute of education management within the Russian Academy of education. The stages of the development of the Institute, main directions of research, mentioned by leading scientists of the Institute.

Keywords: history, Institute of education management of RAE, The Russian Academy of education.

История Института управления образованием ведет свой отсчет с 1984 года, с принятия Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР № 313 от 12 апреля 1984 г. «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы».

В этом Постановлении Министерству просвещения СССР, республиканским Советам Министров предлагалось «повысить ответственность органов народного образования, педагогических коллективов и каждого учителя за содержание и эффективность работы школы. Решительно искоренять из школьной практики факты формализма и процентомании, либерализм в оценке знаний и поведения учащихся. Отменить отчетность школ об успеваемости. Разработать научно

обоснованные критерии оценки работы учителя и школы в целом, повысить их ответственность за объективную оценку знаний школьников..... Повысить уровень руководства учреждениями народного образования, принять меры к улучшению стиля и методов работы, инспекторского контроля, организации планирования сети народного образования, обеспечить глубокий анализ состояния образования...». В связи с проведением реформы общеобразовательной и профессиональной школы предлагалось «направить усилия коллективов научно - исследовательских институтов, педагогических вузов и университетов на разработку проблем совершенствования народного образования».

В п. 17 Постановления содержалось и конкретное поручение: «Организовать в г. Москве в составе Академии педагогических наук СССР Научно-исследовательский институт управления и экономики народного образования».

В декабре 1985 года Президент Академии педагогических наук СССР М.И. Кондаков подписал приказ об открытии с 1 января 1986 года научно-исследовательского института управления и экономики народного образования. В приказе значилось, что «главным направлением работы Института будет разработка социально-экономических закономерностей развития народного образования, критериев оценки его эффективности, путей совершенствования структуры и механизма управления и планирования, а также финансового нормирования и материально-технического обеспечения учреждений народного образования».

Первым директором Института стал доктор педагогических наук Петр Владимирович Худоминский. Стоит напомнить, что во времена СССР система управления образованием, так же, как и другими отраслями народного хозяйства, была строго централизованной, и говорить о полноценном управлении образовательными учреждениями, в привычном для нас сегодня понимании, не приходилось. Само проблемное поле исследований в области управления образованием еще называли по привычке «школоведением». Директора школ не просто имели педагогическое образование, а по самой своей сути были педагогами, назначались из «лучших педагогов».

На долгое время растянулась дискуссия на тему: кто он, директор школы? Педагог или хозяйственник? Каждый директор стремился показать, что он, конечно, ПЕДАГОГ, сохранял педагогическую нагрузку и, возможно, доказывал коллективу свое моральное право управлять школой. Быть директору «хозяйственником» казалось не престижным.

Этот педагогический «налет» на управленческую деятельность имела не только практика, но и формирующаяся в то время теория управления образованием, поскольку ее тоже начали разрабатывать педагоги (бывшие и действующие). В научных публикациях того времени прослеживаются попытки выявить специфику содержания управленческой деятельности в образовательных учреждениях, однако сплошь и рядом происходило ее смешение с деятельностью педагогов. Часто утверждалось, что преподаватель, учитель тоже «управляют» классом, студентами, поэтому управление классом фактически неотделимо от управления всей организацией.

Этот период можно назвать переходным, позволившим подготовиться к последующему этапу бурных изменений в сфере образования, в ходе которых проблемы управления вышли на новые рубежи.

В 1992 году в России был принят новый закон «Об образовании», признанный одним из наиболее прогрессивных законов для своего времени. Этот Закон ознаменовал новый этап в создании системы управления образованием, многие его положения не только требовали изменения практики управления, но и формировали запрос на соответствующие теоретические исследования.

Требовалось теоретически изучить и обосновать деятельность в следующих областях: экономика образования, построение новой многоуровневой структуры управления и разделения полномочий, выделение самостоятельного муниципального уровня управления, развитие государственно - общественного управления образовательными учреждениями, формирование специальных управленческих знаний у директорского корпуса и пр.

Институт активно включился в исследования и разработки по всем этим направлениям и постепенно стал ведущим научным центром страны в области теоретических и прикладных проблем управления и экономики образования.

В 1992 году Институт был преобразован в Институт управления образованием Российской академии образования (далее – ИУО РАО). Его директором был назначен доктор психологических наук Валерий Семенович Лазарев, один из разработчиков Программы развития и стабилизации российского образования в переходный период. В то время процессы реформирования общего и профессионального образования разворачивались высокими темпами. Формулировались новые задачи, предлагались новые идеи в управлении, создавалась нормативная правовая база, активно внедрялся программно-целевой метод в планирование бюджетных расходов. Руководители образовательных учреждений, муниципальных и региональных органов управления

образованием остро нуждались в научно-методической поддержке освоения новых реальностей.

Проблематика развития образовательных учреждений и систем образования стала центральной в исследованиях и разработках научного коллектива Института того периода. Под руководством В.С. Лазарева был разработан новый терминологический аппарат, который не только был введен в научный оборот, но активно продвигался в практику как необходимый элемент современного профессионального языка руководителей образования.

С опорой на теории классического менеджмента в рамках НИР разрабатывались научные основы управления образованием, также предлагались практикам новые учебные и методические пособия. Такие пособия, как «Управление школой: теоретические основы и методы», «Руководство педагогическим коллективом: модели и методы», пособия по разработке программ развития оказались в то время чрезвычайно востребованными, стали популярными и во многом сформировали управленческую компетентность руководителей школ того времени. В Институте был создан экспертный совет по программам развития образовательных систем, был собран обширный банк программ развития образовательных учреждений, проводилась их оценка, консультирование руководителей школ.

Фактически Институт стоял у истоков создания отечественной научной школы управления образованием, предложив научному и педагогическому сообществу методологические основания, теоретические и практические решения, направленные на повышение качества управления в условиях так называемого переходного периода.

В 1998 году Институт возглавил Владимир Иванович Ерошин, доктор экономических наук, член-корреспондент РАО. За время его руководства не только продолжались и развивались исследования по традиционным для Института направлениям, но и сформировалось новое направление – правовое обеспечение управления образованием.

Привлечение профессиональных юристов позволило разрабатывать как теоретические аспекты правового регулирования сферы общего образования Российской Федерации, так и участвовать в разработке нормативной правовой основы деятельности различных видов общеобразовательных учреждений; принимать экспертное участие в разработке проектов и поправок федеральных законов об образовании в части экономики и управления образованием. В частности, сотрудники

Института входили в рабочую группу по разработке Концепции и проекта общей части Кодекса Российской Федерации об образовании.

В тот период сформировалось взаимодействие Института с профильными комитетами Совета Федерации и Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, с научными и образовательными учреждениями, региональными и муниципальными органами управления образованием.

Несомненным вкладом в развитие теории и практики управления образованием стала также деятельность Института в области развития государственно-общественного управления общим образованием. Под эту тематику была создана специальная лаборатория под руководством доктора педагогических наук В.И. Бочкарева, лаборатория разработала важные для того периода концептуальные основы и методическое обеспечение деятельности органов самоуправления и государственно-общественного управления образовательных учреждений, организовала масштабный эксперимент в Тверской области. В ходе этого эксперимента впервые в российской практике была создана целостная региональная система государственно-общественного управления, охватывающая все уровни управления образованием – от школы до областного Управления. Эксперимент был детально описан и тиражирован в научно-методических материалах.

В тот период в ИУО РАО действовали проблемные Советы по экономике образования, государственно-общественному управлению образованием, экспертный совет по целевым программам развития образовательных систем. С 1991 г. в Институте функционирует Диссертационный Совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, а с марта 2008 года - диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальности: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. В начале двухтысячных годов в Институте начал издаваться журнал «Менеджмент в образовании», в котором публиковались результаты научных исследований, статьи молодых ученых, опыт регионов.

В 2009 году директором Института стал доктор педагогических наук Сергей Сергеевич Кравцов. В российском образовании, да и в работе Института начался новый этап - подходит к завершению Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы, активно реализуется Приоритетный национальный проект «Образование», ставятся новые цели и задачи развития образования. В этот период укрепляется связь Института с Министерством образования и науки России, особенно

развивается экспертная и проектная деятельность. Одним из новых перспективных направлений стала работа созданного на базе Института Российского тренингового центра, специализирующегося на вопросах оценки качества образования. С 2011 года начато издание сетевого научно-методического журнала «Управление образованием: теория и практика», который официально зарегистрирован как Средство массовой информации и входит в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Свой 25-летний юбилей Институт встречает с новым директором - кандидатом педагогических наук Евгением Юрьевичем Малевановым. В жизни ИУО РАО наступает новый этап - в условиях реформирования государственного академического сектора науки особенно актуальна задача сохранения традиций Института, его научного потенциала.

В настоящее время ИУО РАО является головной организацией среди научных структур РАО по программе фундаментальных исследований в рамках направления «Управление образованием в меняющемся мире». Институт тесно сотрудничает с Министерством образования и науки Российской Федерации, Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, региональными органами управления образованием, региональными институтами развития образования и центрами оценки качества образования. Сегодня сотрудники Института входят в число разработчиков большинства общероссийских программ и проектов в сфере модернизации образования.

За свою не столь длительную историю Институт управления образованием смог заявить о себе как интересными работами, так и яркими именами ученых, педагогов, которые работали в его стенах. Российскому научному и педагогическому сообществу хорошо известны имена академиков РАО М.М. Поташника, В.В. Краевского, А.А. Кузнецова, член-корреспондентов Е.А. Ямбурга, А.М. Цирульникова, д.филол.н. О.Н. Смолина, д.п.н. Д.А. Новикова, д.п.н. И.Д. Чечель и многих других исследователей, которые связавших свою деятельность с Институтом.

Научный потенциал Института всегда обеспечивался не только квалификацией научных сотрудников, но и тесными связями с ведущими научными и образовательными организациями, в разное время партнерами Института были Экономический и Педагогический факультеты МГУ им. М.В. Ломоносова, Центр образовательного законодательства Минобрнауки России, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Минобрнауки России, НИИ высшего образования Минобрнауки России, Московский городской педагогический

университет, Московский институт развития образовательных систем, Ленинградский областной институт экономики и финансов (г. Гатчина), Санкт-Петербургский финансово-экономический университет, Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования Московской области, Тверской ГПУ им. Л. Н. Толстого, Тверской областной ИУУ, филиал Казанского государственного университета в г. Набережные Челны, Юридический факультет РУДН и др.

Статья подготовлена по материалам архивов Института, воспоминаниям сотрудников и коллег.

УДК 371; 37.06; 37.07

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА В РЯДЕ СТРАН МИРА

Вальдман И.А., к.п.н., заведующий лабораторией, Институт управления образованием РАО, Москва. E-mail: iavaldman@gmail.com

Аннотация. В рамках данной статьи на примере опыта ряда стран мира (Австралия, Англия, Новая Зеландия, США, Чили) автор анализирует наиболее важные особенности обеспечения информационной открытости работы школ перед обществом. **Ключевые слова:** информационная открытость, информационные продукты, подотчётность, школьный доклад, доклад инспекции, рейтинг школ.

INTERNATIONAL PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF INFORMATION COOPERATION SCHOOL AND SOCIETY

Valdman I.A., PhD, Institute of Management in Education of RAE, Moskow, Russia
E-mail: iavaldman@gmail.com

Abstract Based on experience of some countries (Australia, England, New Zealand, USA, and Chili) the author examines main characteristic of school information transparency with the aim of public accountability.

Key words Information transparency, information products, accountability, school report, inspection report, school ranking

Введение

Обеспечение информационной открытости системы образования является одним из важных приоритетов современной образовательной политики России¹. В стране достаточно активно делаются первые шаги в этом направлении. Развивается практика подготовки публичных докладов школ, наполняются сайты образовательных учреждений и управленческих структур, ведут работу органы государственного управления (управляющие советы, попечительские советы и др.), вводятся информационные системы управления образовательными учреждениями (базы данных, электронные журналы и дневники), дающие актуальную информацию участникам образовательного процесса. Создаются информационные порталы региональных органов управления, содержащие информацию о школах (такие как, например, портал «Электронное образование в Республике Татарстан»), формируются рейтинги школ и муниципалитетов, публикуются данные различных процедур оценки качества образования. Начала обсуждаться проблематика использования открытых

¹ Достаточно подробно положение дел и перспективы развития этого направления зафиксированы в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы ([4]).

данных, которые дают возможность в автоматическом режиме собирать информацию с сайтов органов власти (государственных учреждений) и создавать с их помощью различные ресурсы, интересующие потребителей. Формируется нормативно-правовая база обеспечения прозрачности и доступности информации о системе образования. Все эти действия направлены на преодоление информационной закрытости и непрозрачности деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием.

Вместе с тем нельзя оставить без внимания существующие проблемы и сложности при организации информационного взаимодействия школы и общества. «Болезнь роста» даёт себя знать - тексты публичных докладов и других информационных материалов школ иногда готовятся формально: они не учитывают специфику информационных запросов пользователей, пишутся на непонятном обществу внутреннем педагогическом «сленге», готовятся «узким коллективом» администрации без привлечения общественности, не ориентированы на получение обратной связи пользователей. Имеют место случаи (и они не редки) использования публичной информации учредителями и надзорными структурами для контроля и наложения санкций на образовательные учреждения.

Для преодоления этих проблем целесообразно обратиться к опыту других стран, которые прошли трудный путь становления диалога системы образования и общества. Это даст возможность перенять успешные практические решения и избежать ненужных ошибок.

Отметим, что одной из основных причин обеспечения информационной открытости системы образования является необходимость реализации подотчётности различных образовательных структур перед обществом.

Политика смещения акцента с широкого охвата образовательными услугами на вопросы обеспечения их качества, осуществляемая во многих развитых и развивающихся странах мира, требует перехода к децентрализованной модели образования ([1]). В рамках такой модели школы и муниципалитеты получают большую самостоятельность и автономию для принятия решений. Это позволяет обеспечить лучший учёт запросов потребителей образовательных услуг, повысить требования к качеству работы школ и местных властей. С другой стороны, все такие решения должны быть ответственными и ориентированными на запросы потребителей, поэтому наряду с автономией используется принцип подотчётности. Под подотчётностью понимается требование обязательной ответственности школ/органов управления образованием перед общественностью по результатам своей деятельности.

Одним из ключевых элементов системы подотчётности в децентрализованных образовательных системах является прозрачность информации, которая должна быть легко доступна и понятна родителям, общественности и представителям различных заинтересованных групп ([8]). Школы обязаны систематически информировать общественность и государственные органы о достигнутых результатах и планируемых действиях. На практике содержание такой информации широко варьируется от новостных сообщений и простых отчётов по результатам тестирования до более всеобъемлющих докладов, содержащих информацию о социально-экономических характеристиках учащихся, финансировании, квалификации учителей, результатах оценки учебных достижений, выполнении планов и достижении заявленных приоритетов.

В международной практике распространение информации о деятельности школы происходит с использованием трёх основных каналов:

- информирование, которое организует само образовательное учреждение (встречи с родителями, Интернет-сайт, публичные доклады, проспект школы);
- данные различных внешних оценок, которые публикуют органы управления образованием и специализированные правительственные агентства (результаты национальных и региональных тестов и экзаменов, рейтинги, доклады инспекции и т.п.);
- вневедомственные источники, ориентированные на широкую общественность (рейтинги средств массовой информации, ресурсы общественных организаций²).

Рассмотрим далее несколько удачных и поучительных, с точки зрения автора, примеров информирования представителей общественности и заинтересованных групп о деятельности образовательных учреждений, используемых в ряде стран мира. На основе рассмотренных примеров попытаемся выделить наиболее важные особенности организации информационного взаимодействия школы и общества.

Опыт Англии: информирование на всех уровнях

Хорошим примером систематического информирования широкой общественности о результатах образования является подход, используемый в Англии. В стране имеется несколько информационных продуктов, ориентированных на школу и используемых для коммуникаций с родителями и другими заинтересованными

² Например, интернет-ресурс *Школьные родственники* (SchoolFolks, США, www.schoolfolks.com) даёт возможность родителям получить информацию о конкретной школе и местной общине для принятия решения о выборе нового места жительства и образовательного учреждения для детей.

группами. Часть из них готовится на уровне школы, часть публикуется правительственными ведомствами и часть создаётся вне системы образования (например, рейтинги в СМИ).

В Англии родители, представители местного сообщества и другие заинтересованные лица могут выбрать следующие способы получения информации о конкретной школе:

- посетить школу в один из предназначенных для этого дней (подавляющее число учебных заведений предоставляют такую возможность);
- поговорить с родителями учеников конкретной школы и узнать их мнение;
- познакомиться с информацией на сайте образовательного учреждения;
- познакомиться с содержанием информационных материалов, которые школа готовит по своей инициативе (например, проспект школы);
- прочитать самый последний отчёт государственной инспекции Ofsted по итогам инспектирования школы;
- посмотреть данные в таблицах достижений, содержащих результаты оценки качества образования;
- увидеть место учреждения в рейтингах школ, публикуемым в СМИ.

Рассмотрим некоторые из этих способов подробнее.

Проспект школы

Проспект школы – это информационный продукт, ориентированный, прежде всего, на потенциальных потребителей услуг учебного заведения и используемый для привлечения новых учеников в школу. До недавнего времени этот информационный продукт был обязательным, и каждая школа его ежегодно готовила, печатала и распространяла. С 1 сентября 2012 года это требование отменено³. С целью снижения бюрократической нагрузки на школу законодательство предписывает всю необходимую информацию публиковать на сайте школы (см. ниже). Тем не менее, образовательные учреждения по своей инициативе могут продолжать выпускать проспекты, если считают это необходимым.

За подготовку и публикацию проспекта отвечает Управляющий совет школы. Проспект обычно публикуется не позднее, чем за 6 недель до даты подачи родителями заявления о поступлении в школу или выражения предпочтений о выборе места обучения своего ребёнка.

³ School prospectus and publishing school information on the internet.
www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/parents/keepinginformed/a00208536/school-prospectus.

Управляющие советы отвечают за то, чтобы школьный проспект был доступен всем желающим (а в случае необходимости и на разных языках) в школе для знакомства и бесплатно предоставлялся родителям по их просьбе. Средние школы должны посылать свои проспекты местным чиновникам, отвечающим в муниципалитете за вопросы развития карьеры взрослых и молодёжи. Они будут использовать проспекты наряду с другими материалами в профориентационной работе с учащимися старших классов.

Проспекты содержат следующую информацию:

- название школы, адрес и телефон, имя директора школы и председателя управляющего совета;
- условия поступления в школу и другие требования для потенциальных родителей;
- миссия и ценности школы;
- основные вопросы школьной политики для детей со специальными потребностями в обучении;
- о статусе школы по отношению к какой-то конкретной религии, а также о пропуске занятий учащимися по религиозным причинам (праздники, посты и т.д.);
- о результатах оценки обучения учащихся школы в соответствии с требованиями национального учебного плана.

Средние школы должны предоставлять дополнительную информацию:

- подробности о количестве мест в школе, доступных в данном учебном году;
- число заявлений от родителей, заинтересованных в этих местах;
- информация о результатах школы по итогам сдачи государственных экзаменов на получение сертификата о завершении среднего образования;
- средние показатели результатов экзаменов по муниципалитету и стране для школ с учащимися в возрасте 16 лет и старше;
- сведения, куда идут выпускники после завершения обучения в школе.

Сайт школы

В соответствии с уточнением требований к представлению школьной информации в открытом доступе⁴ образовательные учреждения должны размещать на своём сайте следующую информацию:

⁴ The School Information (England) (Amendment) Regulations 2012, www.legislation.gov.uk/uksi/2012/1124/made

• размер средств, полученных от государства за обучение детей из семей с низким доходом (получающих бесплатные завтраки), направления расходования этих средств и эффективность их использования;

- особенности и детали учебного плана;
- условия приёма в школу;
- дисциплинарные требования и правила поведения;
- организация обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- особенности обучения и пребывания в школе детей-инвалидов;
- ссылка на доклады государственной инспекции Ofsted;
- ссылка на таблицы достижений;
- результаты последних тестов по итогам обучения на ключевых этапах 2 и 4⁵.

Это минимальный обязательный набор информации, который школа может дополнять другими, важными для неё данными.

Таблицы достижений

Размещённые в открытом доступе в Интернет таблицы достижений (*Performance tables*, www.dcsf.gov.uk/performance/tables) содержат информацию о результатах обучения школьников на ключевых этапах обучения по разным предметам, особенно по математике и английскому языку. Такая информация даётся по каждой школе в динамике по годам, а также в сравнении с другими образовательными учреждениями.

Пример. Основное содержание таблиц достижений 2011 года для ключевого этапа (КЭ) 4.

- Общая информация (название и адрес школы; тип школы; гендерный состав, возраст учащихся).
- Информация о когорте школьников, сдававших экзамены на КЭ4 (число учащихся, число и процент школьников с особыми образовательными потребностями, доля учащихся, обучающихся на КЭ4 ниже, на уровне и выше ожидаемого уровня).
- Измерение добавленной стоимости (значение добавленной стоимости (ДС) на этапах КЭ2-4, доверительный интервал ДС, процент школьников, для которых рассчитывалась ДС).
- Измерение прогресса (процент школьников, продемонстрировавших минимально ожидаемый прогресс по английскому и математике между КЭ2 и КЭ4, результаты по группам учащихся – достижения на низком, среднем и высоком уровнях).

⁵ В Англии формальное образование разделено на 4 возрастных этапа: ключевой этап 1 – от 5 до 7 лет; ключевой этап 2 – от 7 до 11 лет; ключевой этап 3 – от 11 до 14 лет; ключевой этап 4 – от 14 до 16 лет.

- Результаты экзамена на получение сертификата GCSE о среднем образовании⁶ (процент учащихся, освоивших предмет на определенном уровне, включая математику и английский язык, средний бал за экзамен на ученика).
- Результаты сдачи экзамена по английскому бакалавриату (доля сдававших и сдавших данный экзамен, результаты по отдельным предметам).
- Сравнение по годам (процент учащихся, достигших уровня 5 и выше на экзамене GCSE по разным предметам в 2008, 2009, 2010 и 2011 гг.).
- Пропуск занятий (процент учебных дней, потерянных из-за пропусков, процент учащихся, систематически пропускающих занятия).

Несмотря на важность представляемых в таблицах статистических данных, они доступны для понимания не всякому неподготовленному пользователю.

Доклад государственной инспекции

В Англии с 1992 года существует государственная инспекция Ofsted (Office for Standards in Education, www.ofsted.gov.uk), которая полностью независима от национального министерства образования DCSF (Department for Children, Schools and Families), что позволяет проводить и обсуждать результаты работы школ более беспристрастно и объективно. Целями инспекции школ являются: проведение внешней, независимой оценки деятельности школ; информирование родителей о качестве работы и стандартах школы, в которой учатся их дети; обеспечение вклада в улучшение работы каждой конкретной школы через определение её сильных и слабых сторон. В соответствии с законом инспектора оценивают и отражают в своём отчёте следующие стороны школьной политики:

- образовательные стандарты, достигнутые школой;
- качество образования, предоставляемое школой;
- качество руководства и управления, включая эффективность использования финансовых ресурсов;
- духовное, моральное, социальное и культурное развитие учащихся школы.

По итогам инспекции⁷ готовится доклад, который размещается на сайте Ofsted (и доступен для любого желающего с ним ознакомиться), а также направляется в школу. При этом школа должна разослать доклад родителям каждого своего ученика. На базе доклада, в котором содержатся рекомендации и советы по улучшению работы, школа

⁶ GCSE - General Certificate of Secondary Education

⁷ Обычно школы инспектируются один раз в три года. Для школ, демонстрирующих устойчивые положительные результаты, периодичность инспекции может быть увеличена до шести лет.

готовит план действий, направленных на устранение обнаруженных недостатков и проблем.

Доклад имеет следующую структуру:

- *Введение* (когда проводилась инспекция, в каком составе, каковы были её цели, какие документы школы изучались и т.п.);
- *Информация о школе* (её размер, особенности образовательных программ, наличие детей с особыми нуждами, представителей этнических меньшинств, мигрантов и т.п.);
- *Выводы инспекции* по следующим областям:
 - Общее заключение о деятельности школы (характеристика таких аспектов как управление школой, результаты обучения, учебный план, сохранение здоровья и ориентация на нужды разных групп детей);
 - Что школе следует сделать для улучшения работы;
 - Насколько школа эффективно обеспечивает обучение (качество преподавания, насколько учебный план соответствует потребностям детей, насколько эффективна система поддержки и консультирования школьников);
 - Насколько эффективно управление и руководство школой (организация управления школой, качество работы управляющего совета, умение вовлекать родителей, управление финансовыми ресурсами и т.п.);
 - Мнения родителей и опекунов (нравится ли детям учиться в школе, находятся ли дети в безопасности, демонстрируют ли дети прогресс в обучении, хорошо ли работают учителя, учитывает ли школа предложения и запросы семьи и т.п.).

По каждому из указанных выше разделов школе выставляется оценка (от 1 до 4 баллов), а также приводится словесное описание с выводами и рекомендациями. Крайне важно, что в тексте доклада имеется словарь с разъяснением основных терминов, используемых в тексте. Это помогает сделать доклад более понятным для родителей.

Доклад инспекции обязательно сопровождается письмом-обращением к ученикам и родителям. В нём содержатся основные выводы и заверения (в случае, если школа хорошо работает), что учителя и руководство учебного заведения прилагают все усилия для обеспечения образования высокого качества.

Рейтинги школ в СМИ

В Великобритании уделяется большое внимание представлению информации о системе образования в СМИ. Ряд ведущих газет имеет специальные приложения по образованию (например, приложение Times Education Supplement). Широко

распространена публикация различных рейтингов университетов и школ. Такие рейтинги строятся на основе открытых данных об экзаменах и результатах национальных тестов, которые Министерство образования открыто публикует в соответствии с требованиями законодательства.

В качестве примера можно привести рейтинг England school league tables (www.bbc.co.uk/news/education), созданный корпорацией BBC. Он представляет собой интерактивную таблицу, содержащую данные сдачи национальных экзаменов – процент сдавших 5 экзаменов GCSE или его аналогов, процент сдавших экзамен английский бакалавриат, прогресс учеников (добавленная стоимость), средний балл и др. ([5]).

Таблица рейтинга даёт возможность выбора любого количества школ исходя из типа образовательного учреждения и места расположения, а затем сортировки их по каждому из критериев.

Название школы	% успешно сдавших 5 GCSE или аналогичных экзаменов	% сдавших English Baccalaureate	% успешно сдавших 5 GCSE	Прогресс учеников	Среднее число пунктов при сдаче экз. A/AS уровня	% получивших 3 оценки «А» или аналог
Bodmin College	41	4	41	1006.6	602	68
Brannel School	48	1	43	977.3	NA	NA
Budehaven Community School	59	12	54	991.1	685.8	85
Callington Community College	68	11	64	1011.2	750.8	76
Camborne Science and Community College	47	7	46	989.4	641.6	63
Cape Cornwall School	49	6	49	982.6	NA	NA
Cornwall College	NA	NA	NA	NA	632.4	74
Falmouth School	66	8	62	998	641.5	74
Fowey Community College	52	13	51	980.4	NA	NA

Рис. 1. Рейтинг средних школ графства Корнуолл на 2011 г. (league tables, сайт BBC News).

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 (<http://rankings.ft.com/secondary-schools/secondary-schools-2012>) от Financial Times, предлагающий разнообразные варианты предоставления информации, включая визуализацию данных по конкретной школе в виде графиков.

Можно констатировать, что для британского общества формирование общественных рейтингов о деятельности школ и шире, учреждений государственного сектора (больниц, учреждений спорта, культуры и др.) является важным элементом социальной политики и подотчётности государства перед обществом.

Опыт Новой Зеландии: доклад по итогам инспекции школы

В Новой Зеландии существует аналог английской государственной инспекции Ofsted - офис для проведения обзоров в образовании ERO (Education Review Office, www.ero.govt.nz). ERO является независимым агентством, созданным для реализации вполне конкретной задачи – оценивать качество работы школ по всей стране, делать обнаруженные данные публичными (обычно итоговый отчёт вывешивается в самих школах) и предоставлять специфические рекомендации для школы, чтобы она могла улучшать процесс обучения.

Внешняя оценка ERO работы школ служит двум целям – обеспечение подотчётности и содействие улучшению работы образовательных учреждений. Первая цель связана с предоставлением открытой информации о достижении школами целей и учебных стандартов, в то время как вторая цель ориентирована на оказание помощи ОУ по совершенствованию образовательного процесса через проведение самооценки школы.

При проведении обзора и оценивания деятельности конкретной школы ERO фокусируется на шести аспектах качества работы школы – достижения учащихся (аспект, на который делается главный упор), эффективность управления школой, профессиональное лидерство (руководство), качество преподавания, школьная культура и среда (физическая, эмоциональная безопасность и здоровье), вовлечение родителей и представителей местного сообщества. Главный вопрос при проведении обзора – *Насколько эффективно реализуется школьный учебный план и как он способствует вовлечению учащихся в образовательный процесс, обеспечивает их прогресс и высокий уровень достижений?* Также важное внимание уделяется сорту информации о том, как государственная политика реализуется на уровне школы, как достигаются национальные приоритеты ([10]).

При этом целью обзора не является детальное изучение всех направлений работы школы - каждый доклад по итогам оценки школы может рассматривать различные вопросы школьной политики. Цель состоит в предоставлении информации по тем аспектам, которые напрямую связаны с достижениями детей и полезны для самой школы.

Рассмотрим пример содержания доклада ERO 2013 года по конкретной школе - католическая школа Св. Джозефа (St Joseph's school). Его размер достаточно небольшой – 9 страниц.

- *О школе.* Небольшой раздел, включающий в табличном виде информацию об образовательном учреждении (адрес и тип школы, число учащихся и учителей, распределение учащихся по гендерному и этническому составу, список предыдущих обзоров, проводимых ERO);

- *Цель подготовки доклада ERO.* Содержит разъяснения для родителей и более широкого школьного сообщества цель доклада, ключевой вопрос, на который он отвечает, и какую информацию он содержит.

- *Раздел 1. Контекст.* Данный раздел доклада отвечает на вопрос *Каковы наиболее важные особенности данной школы, оказывающие влияние на обучение школьников?* Содержит оценку того, как школа использует возможности внешней среды и местного сообщества для организации образовательного процесса. В случае школы Св. Джозефа эти возможности касались спортивных занятий, культурного и этнического разнообразия местной общины, взаимодействия с прихожанами католической церкви, участия в проекте по информационно-коммуникационным технологиям.

- *Раздел 2. Обучение.* Данный раздел доклада отвечает на вопрос *Насколько хорошо школа использует информацию о достижениях для проведения позитивных изменений по вовлечению учеников в учебный процесс, обеспечению их прогресса?* Содержит информацию о прогрессе, который сделало ОУ по организации обучения школьников, о достижении национальных стандартов, насколько хорошо выявляют сильные и слабые стороны своих учеников, какие методы они используют для улучшения результатов обучения. Перечисляются области работы, нуждающиеся в улучшении и дальнейшем развитии. Описываются дальнейшие шаги, которые следует предпринять по совершенствованию образовательного процесса.

- *Раздел 3. Учебный план.* Данный раздел доклада отвечает на вопрос *Насколько хорошо школьный учебный план обеспечивает и поддерживает процесс обучения?* Содержит информацию об областях и предметах школьного учебного плана, которые нуждаются в совершенствовании и которые реализуются на высоком уровне. Особое внимание уделяется анализу содержания обучения для представителей этнических групп Майори. Описываются дальнейшие шаги, которые следует предпринять по совершенствованию учебного плана.

- *Раздел 4. Устойчивость результатов.* Данный раздел доклада отвечает на вопрос *Насколько хорошо известно, что школа обеспечивает и улучшает свои результаты?* Содержит выводы об использовании системы мониторинга и собираемых школой данных для обеспечения процессов управления образовательным учреждением, о качестве информирования и коммуникации руководителей школы и управляющего совета с персоналом школы, родителями, представителями школьного сообщества. Обсуждается, какую роль в планировании и играет процесс самооценки, какой вклад он вносит в определение сильных и слабых сторон деятельности школы. Дается оценка, насколько эффективно организовано управление с целью достижения приоритетов развития школы.

- В заключение указывается, что ERO планирует провести следующую внешнюю оценку школы через три года⁸.

Как и в случае английской инспекции, доклад ERO заключается письмом-обращением к родителям и местному сообществу, в котором представлены основные выводы по итогам обзора. Все школьные доклады по итогам инспекции размещаются на сайте ERO и доступны для знакомства.

Опыт США: школьные доклады

Широко распространённым инструментом информирования общественности, используемом на практике во многих странах мира, является ежегодный доклад школы или, по-другому, информационная карта (school report card). Подобные доклады используются и в США в качестве инструмента подотчётности на разных уровнях образования - школы, школьного округа⁹ и штата ([1, 9]).

Например, в школьном округе Сан-Диего штата Калифорния каждая школа готовит такую информационную карту с целью обеспечения подотчетности - *School Accountability Report Cards (SARC, <http://studata.sandi.net/research/sarcs>)*. В соответствии с законом штата государственные школы по всей Калифорнии с ноября 1988 года обязаны предоставлять сообществу информацию о себе в форме такой карты, которая включает разнообразные данные, позволяющие оценивать и сравнивать школы по семи основным областям:

- демографическая информация,
- безопасная среда и учебный климат в школе,

⁸ Инспекция проводится 1 раз в 3 года, если школа работает стабильно и выполняет свои основные задачи; инспекция проводится 1 раз в 4-5 лет, если демонстрирует высокие результаты; если выявлено много слабых сторон в работе ОУ, то следующая проверка пройдёт через 1-2 года.

⁹ Школьный округ – территориальное объединение государственных школ, которые управляются местной властью.

- данные об академических успехах,
- размер класса,
- информация об учителях и персонале,
- учебный план и обучение,
- данные о финансах и расходах.

Выпускаются доклады в 2-х версиях – краткая (2-3 стр.) и полная (до 14 стр.). В качестве примера представим структуру полной и краткой версии школьного доклада средней школы Рузвельта (*Roosevelt International Middle School*).

Структура полной версии

- Первая титульная страница (содержит оглавление, информация о школе и описание её миссии, возможности для вовлечения родителей, адрес и контакты, что такое SARC).
- О школе (охват по классам и этническим группам, средний размер класса по предметным областям).
- Школьный климат (план школьной безопасности, практики обеспечения школьной дисциплины и поддержки учащихся, временное отстранение от обучения и исключение из школы, посещаемость).
- Материальное оснащение школы (качество состояний помещений, оборудования, освещения, водоснабжения и т.п.)
- Учителя (наличие дипломов об образовании, учителя, работающие без официального утверждения, вакансии, ведение основных предметов учителями с высокой квалификацией, наличие кадров для замены отсутствующих учителей, процесс оценки работы учителей).
- Персонал, обеспечивающий поддержку (консультанты и другой персонал, обеспечивающий поддержку в области обучения, здоровья и безопасности).
- Учебный план и учебные материалы (качество, использование и доступность учебников и учебных материалов, перечень используемых учебников и учебных материалов).
- Школьные финансы (расходы на одного учащегося и средняя заработная плата учителя, виды финансируемых услуг, информация о средних зарплатах учителей и администраторов по школьному округу).
- Достижения учащихся (данные стандартизированного тестирования по предметам, годам, этническим группам).
- Подотчётность (индекс академических достижений, программы интервенций на уровне штата, достижение критериев ежегодного прогресса в рамках

программы «Ни одного отстающего ребёнка – No child left behind», федеральные программы поддержки).

- Завершение школы и подготовка к продолжению образования (раздел используется только для средних школ).
- Планирование обучения (процесс обучения и лидерство, профессиональное развитие, число сокращённых дней в учебном году).

Структура краткой версии

- На полях первой страницы (краткие данные о школе, адрес и контакты, диаграмма охвата, таблица уровня посещаемости, партнёры школы из бизнеса и сообщества).
- Обращение директора школы.
- Учебный план и обучение.
- Возможности для вовлечения родителей.
- Учителя.
- Индекс академических достижений.
- Данные тестирования школьников.

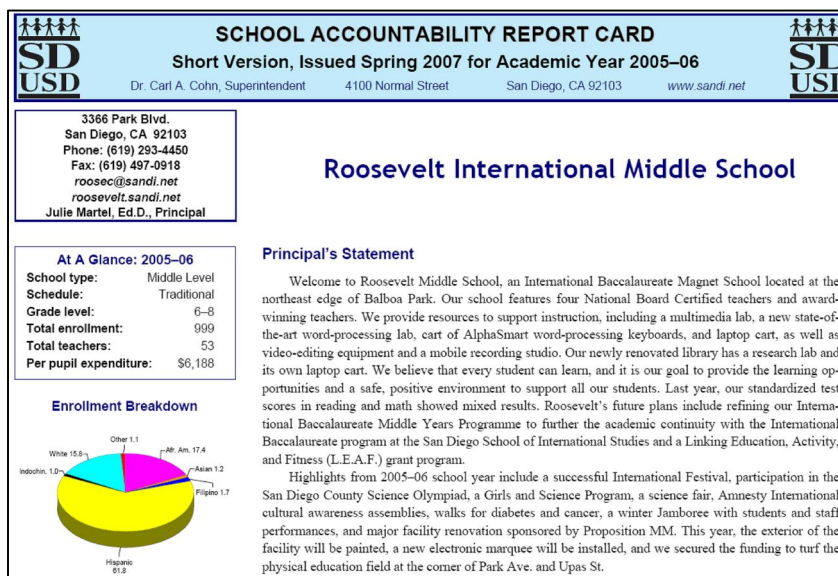


Рис. 2. Краткая версия доклада средней школы Рузвельта в Сан-Диего

В тексте имеется указание, что полная версия доклада доступна в Интернет или может быть получена в школе.

Другой поучительный пример использования информационной карты на уровне школы предоставляет штат Северная Каролина (www.ncreportcards.org). Наряду с самой

картой (её объём всего 2 страницы) читателям доступно руководство «Как прочесть информационную карту вашей школы», толкующее все специфические термины, используемые в тексте (см. рис. 3). Терминология разделена на разделы, соответствующие разделам карты – профиль школы, высокие достижения учащихся (результаты различных тестов), безопасность в школе и доступ к технологиям, качество учителей.

Следует отметить, что как и в случае со школьным округом Сан-Диего данные даются в сравнении со средними показателями по округу и штату.

2006-07 Ashe County Middle

Education First NC SCHOOL REPORT CARDS

Ashe County Middle
W Bobby Ashley, Principal
 235 Northwest Lane
 Warrensville, NC 28693
 (336) 384-3591
 Grades 7-8
 Regular School
 Traditional Calendar
 Ashe County Schools

HIGH STUDENT PERFORMANCE
Performance of Students in Each Grade on the ABCs End-of-Grade Tests
 Percentage of Students' Scores At or Above Grade Level

	Grade 7		Grade 8		OVERALL	
	Reading	Math	Reading	Math	Reading	Math
Our School	93.8	74.7	92.7	87.8	93.2	81.3
District	93.8	74.7	92.7	87.8	87.5	72.3
State	88.3	63.5	87.9	65.1	85.5	66.4

N/A = 5 or fewer students

SCHOOL PROFILE
School Size
 The total number of students in this school and the average number of students in schools with similar grade ranges at the district and state levels.

	OUR SCHOOL	DISTRICT	STATE
	495	495	666

Average Class Size
 The average number of students enrolled in a "typical" K-8 classroom.

	OUR SCHOOL	DISTRICT	STATE
Grade 7	19	19	21
Grade 8	21	21	20

Performance of Each Student Group on the ABCs End-of-Grade Tests
 Percentage of Students, Grouped by Gender, Ethnicity, and Other Factors, Who Passed BOTH the Reading and Math Tests

	Male	Female	White	Black	Hispanic	Amer. Indian	Asian/Pacific Islander	Mult. Racial	E.D.	N.E.D.	LEP	Migrant Students	Students with Disabilities
Our School	77.3	81.8	80.5	N/A	70.0	N/A	N/A	54.5	71.6	86.4	60.0	N/A	47.4
# of tests taken	251	236	452	2	20	1	1	11	229	258	15	0	57
District	68.1	71.8	71.5	37.5	51.9	50.0	N/A	57.1	59.6	81.1	39.3	N/A	42.0
State	62.7	65.2	75.9	43.5	52.5	50.5	81.1	64.7	48.5	77.2	38.3	N/A	33.7

E.D. = Economically Disadvantaged N.E.D. = Not Economically Disadvantaged L.E.P. = Limited English Proficiency
 N/A = 5 or fewer students

Percentage of Students Promoted at Each Gateway
 NC students are required to meet statewide standards for promotion in grades 3, 5, and 8. These gateways are designed to ensure that students are working at grade level before being promoted to the next grade.

	GRADE 3	GRADE 5	GRADE 8
Our School	N/A	N/A	N/A
District	N/A	N/A	N/A
State	N/A	N/A	N/A

Three Year Trend of Student Performance on the ABCs End-of-Grade Reading and Math Tests
 Percentage of students at or above grade level for the past three years.

Legend: — Reading ——— Math
 * A multi-year trend for math is only available beginning in 2005-06 because of new tests based on the revised Standard Course of Study.

2006-07 A GUIDE TO READING YOUR SCHOOL'S REPORT CARD

Education First NC SCHOOL REPORT CARDS

HOW TO READ YOUR K-8 SCHOOL REPORT CARD
 Just as student report cards provide parents with information on their child's performance, the NC School Report Cards offer a snapshot of some important information about individual schools. This document is designed to help you understand and use the information in your school's report card.

SCHOOL PROFILE
Under "School Profile," you'll find general information about your school including school size and average class size.
School Size is important because it can influence the types of academic programs or activities (like sports and music) that a school can offer.
Class Size may influence the one-on-one attention that teachers provide to students and the level of classroom discipline. How does your child's class size compare with the school's average and class size averages in the state? Ask your school principal about targeted class sizes in your school.
Source of Funds (Amount per Student) shows you where your school's funding comes from and how much money it receives per student from state, federal, and local sources. Education funds are generated mostly through federal and state income taxes as well as county property and sales taxes. When comparing the distribution of funds in your school with the state average, note that state and federal funding are adjusted by the financial needs of communities so the sources of funds may differ substantially from the state averages shown. For an estimate of total spending per student in your school, add the dollar amounts for the three charter school funding bars together.
Use of Funds provides an overview of charter school operating budgets. Use this graph to learn more about how your school spends money day-to-day for operations.
Title I Status indicates whether this school is part of the federal program that provides funding for high poverty schools to help students who are behind academically or at risk of falling behind.

HIGH STUDENT PERFORMANCE
There are a number of ways to measure student performance: state test results and student promotion rates are just two of the statewide measures that are covered in your school's report card. On a school-by-school basis, there are additional ways to evaluate student performance as well. Look at student grades, at the percentage of students earning top grades or repeatedly failing, and ask for information about student projects and academic clubs and activities. These additional measures are important and can help you form a more complete picture of student academic achievement in your school.
Performance of Students in Each Grade on ABCs End-of-Grade Tests helps you to see what percentage of students passed the End-of-Grade reading test and the End-of-Grade math test in the spring of 2007. Look for large differences in performance across grade levels. Talk to your child's teacher to learn more about how your school is working to increase academic achievement.
Performance of Each Student Group on the ABCs End-of-Grade tests displays test results so that differences in passing rates (often referred to as achievement gaps) between students of different ethnicities, gender, family circumstances, or racial backgrounds are apparent. North Carolina is working hard to eliminate performance differences between the groups of students listed here and your school's overall performance depends partly on closing these "gaps." Find out what your school is doing to close achievement gaps and what you might be able to do to help.
The Three-Year Trend of Student Performance on ABCs End-of-Grade Reading and Math Tests provides an idea of whether or not your school is making progress in student achievement from one year to the next. Ideally, student performance is increasing with a graphed line that steadily increases from left to right. A multi-year trend for math is only available beginning in 2005-06 because of new tests based on the revised Standard Course of Study.
Adequate Yearly Progress (AYP) Results - Adequate Yearly Progress "sets the bar" for school performance by groups of students, and schools can either clear the bar or miss it; there is no credit for getting part way. In order to make AYP, schools need to meet every single performance target set for them. Targets are set for student attendance and for student performance on the state's End-of-Grade reading and math tests. Schools work toward targets in each of those areas for the school's performance as a whole and for the following student groups when they contain 40 or more students: white, black, Hispanic, American Indian, Asian, multiracial, economically disadvantaged, limited English proficient, and students with disabilities.

Рис. 3. Информационная карта школы штата Северная Каролина и руководство для родителей.

Все такие доклады публикуются не только на сайтах школ, но и на сайтах департаментов образования школьных округов и штатов США. Во многих случаях информация доступна в интерактивном режиме. Хорошим примером такого представления является сайт штата Иллинойс, на котором размещаются интерактивные школьные доклады (*Illinois Interactive Report Card web site*, <http://iirc.niu.edu>). Очень важно, что во многих случаях вся эта информация представляется на языках основных этнических групп, представленных в школьном сообществе.

Опыт Австралии: интернет-портрет школы для общества

В Австралии публично доступная информация о работе образовательных учреждений размещается на национальном веб-сайте «Моя школа» (My School, www.myschool.edu.au), который содержит информационные портреты примерно 10000 австралийских школ (государственных и негосударственных) и позволяет проводить поиск школы по местоположению, типу или названию.

Веб-сайт My School даёт всем желающим возможность получить подробную информацию о школах Австралии и позволяет австралийским школам перенимать друг у друга опыт (см. подробнее [2]). Представленный на сайте комплекс качественных данных позволяет школам, учителям, родителям и общественности:

- получить информацию о конкретной школе, представленную в виде единых для всей страны показателей;
- сравнить достижения учащихся этой школы с показателями школ со статистически сходным контингентом учащихся либо всех школ Австралии;
- найти школы с высоким уровнем образования, в том числе те, в которых наблюдается существенный рост успеваемости;
- получить более широкую картину общего уровня образования того или иного района страны.

Интернет-портрет каждой австралийской школы содержит следующую информацию.

- *Профиль школы.* Содержит общую характеристику школы: местоположение, особенности образовательной программы, информация об учащихся и педагогическом составе, результаты успеваемости старшеклассников, сведения о финансах.
- *Финансы школы.* Информация об источниках финансирования и размере поступивших за год средств, а также данные о расходах за каждый календарный год.
- *Результаты теста NAPLAN* (см. далее). Содержит результаты национального тестирования в выбранной школе с возможностью их сопоставления с другими школами со статистически сходным контингентом учащихся и со всеми школами Австралии.
- *Профессиональное образование.* Раздел включает сведения о количестве учащихся, посещающих курсы профессионально-технической подготовки и участвующих в учебно-производственной деятельности на базе школы.

- *Местные школы.* Размещены ссылки на школы (возможен выбор 20 учебных заведений), расположенных в пределах 80 км от данной. Для удобства пользователей выбор снабжается ссылками на информационные профили этих школ.

С 2008 года в Австралии существует национальная программа оценки грамотности по английскому языку и математических навыков школьников NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy, www.naplan.edu.au), которая проводится ежегодно для всех учащихся 3, 5, 7 и 9-го годов обучения по четырём областям – чтение, письмо, правила языка и математические навыки. Результаты программы NAPLAN являются важнейшим индикатором качества работы школ в стране, показывающим, достигают ли австралийские школьники наиболее важных образовательных результатов.

Программа NAPLAN ориентирована на достижение следующих целей:

- определение прогресса и оказание поддержки в обучении каждому конкретному ребёнку;
- разработка и оценка мер образовательной политики на уровне страны и регионов;
- *обеспечение подотчётности перед обществом* - информирование о том, насколько хорошо работают школы.

Как отмечалось выше, результаты NAPLAN по каждой школе публикуются на сайте «Моя школа». Австралия пошла по пути представления данных оценки не изолированно (как часто делают другие страны, публикуя их на сайтах министерств образования или специальных сайтах программ тестирования), а вместе с другими данными о работе школ на едином национальном информационном ресурсе.

В целях обеспечения честного и справедливого сравнения результатов обучения школьников в конкретных школах, баллы теста публикуются по группам «подобных» образовательных учреждений со статистически сходным контингентом учащихся. Школы объединяются в группы на основании *Индекса местных социально-образовательных условий* (Index of Community Socio-Educational Advantage), который включает ряд параметров (число учеников в школе, занятость и образование родителей, социально-экономические характеристики места проживания учеников, территориальная принадлежность школы, доля учеников из семей, где английский язык не родной, доля учеников - представителей коренного населения страны).

Для представления результатов школы в группе на сайте «Моя школа» имеется специальная форма (см. рисунок 4). Здесь вся группа школ разбита на пять подгрупп по отношению к положению выбранной школы – выше результатов данной школы, ниже,

значительно ниже, значительно выше и не отличаются. Круги обозначают результаты конкретных учебных заведений.



Рис. 4. Представление результатов NAPLAN по группе статистически «подобных» школ.

На сайте есть и другие формы представления результатов школы в сравнении со школами из своего кластера.

- *Результаты на графике.* По конкретной области оценки и конкретному году обучения представляется средний балл школы в сравнении со средним баллом школ своего кластера и всей страны.
- *Результаты по уровням.* По каждому уровню оценки представляется средний балл школы в сравнение со средним баллом школ своего кластера и всей страны.
- *Результаты в динамике.* В динамике за два года (2008-2010 и 2009-2011) представляется средний балл школы в сравнении со средним баллом школ своего кластера и всей страны.

Все эти варианты представления результатов по школе дают возможность фиксировать различные тенденции в обучении за определённый промежуток времени в сравнении со школами своего кластера и всей страны.

Отметим, что баллы теста NAPLAN представляются в контексте других результатов работы школы. В итоге портрет школы для общества выглядит сбалансированно и разносторонне. Это не только результаты теста, но и другие её достижения и характеристики.

В результате благодаря сайту «Моя школа» общественность и представители местного сообщества могут видеть результаты обучения в конкретной школе и другие её характеристики.

Опыт Чили: представление результатов национального мониторинга обучения

Чили даёт ещё один пример информирования общества о работе школ на основе публикации результатов оценки учебных достижений. В стране с 1998 года проводится национальный мониторинг SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación Система измерения качества образования, www.simce.cl), который позволяет оценивать результаты обучения по основным предметам школьной программы у учащихся 2-х, 4-х, 6-х, 8-х, 10-х и 11-х классов Рис.5, ([3, 7]). SIMCE служит индикатором качества работы школ, предоставляя данные по среднему баллу учащихся и мотивируя родителей выбирать лучшую школу для своих детей.

Обеспечение подотчётности и ответственности школ перед обществом является одной из целей SIMCE. Она предполагает информирование общественности о результатах работы школ и создаёт систему стимулов, направленных на повышение качества работы образовательных учреждений. Публикация результатов национального мониторинга является обязательной по Закону об образовании и реализуется несколькими способами.

Название образов. учреждения	2.º BÁSICO 2012			4.º BÁSICO 2012			8.º BÁSICO 2011			II MEDIO 2012		III MEDIO 2012	
	LEC	LEC	MAT	HIS	LEC	MAT	CIE	HIS	LEC	MAT	LEC	AUD	
CENTRO EDUCATIVO LA PUERTA					222	242	241	226	207	202	37	33	
COLEGIO SAN JOSE DE CHICUREO	287	295	300	291	300	318	317	307	312	342	86	93	
COLEGIO ABERSAN	244	259	268	263	255	269	263	259					
COLEGIO HIGHLANDS	277	310	298	308	313	343	325	333	280	334	85	93	
COLEGIO MONTESSORI PUCALAN	257	267	258	270	290	312	312	293	300	321	78	88	

Рис. 5. Фрагмент таблицы результатов SIMCE 2012 (средние баллы школ по предметам и классам). Обозначения: LEC - чтение, MAT – математика, HIS – история, CIE – естественные науки, AUD – английский язык (аудирование).

Во-первых, на сайте Агентства по обеспечению качества образования (www.agenciaeducacion.cl) у каждого желающего имеется возможность сформировать в режиме он-лайн таблицы с результатами школ по ряду параметров (место расположения, тип школы, год и класс).

Во-вторых, результаты публикуются в специальных приложениях к газетам и включают средние баллы школ и их сравнение с предыдущим измерением, со средним по стране и с результатами образовательных учреждений из своей социально-экономической группы.

В дополнение к этому сами газеты формируют рейтинги лучших школ и публикуют их на своих страницах. Отметим, что рейтинги в СМИ составляются без участия министерства образования. По закону результаты SIMCE должны открыто публиковаться, и они размещаются на сайте Агентства по обеспечению качества образования. Газеты берут эту информацию и на её основе составляют и публикуют списки школ с баллами по предметам. Рейтинги в СМИ – это своеобразная плата за информационную открытость

В-третьих, имеется визуальная форма представления результатов – геоинформационная система, реализованная в виде интерактивной карты Google (www.simce.cl/mapas), на которой обозначены учебные заведения определённого населённого пункта и их средние баллы по предметам и классам.

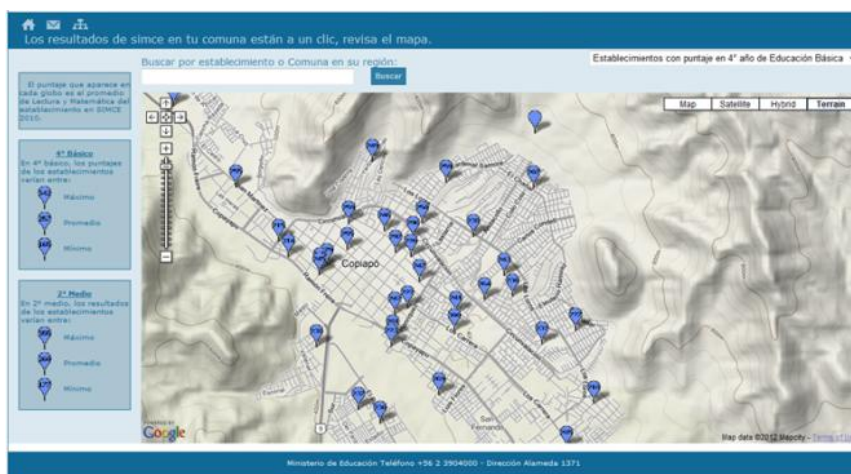


Рис. 6. Карта Google с результатами SIMCE.

Кроме того, для повышения ответственности школ и вовлечения родителей в процесс обучения своих детей готовится и распространяется *отчёт для родителей*. Он включает все основные результаты по образовательному учреждению – средние баллы по предметам и классам, прогресс с учётом предыдущей оценки, сравнение со средним баллом по стране и со школами своей группы СЭС, долю учащихся по каждому уровню

достижений. Также данный документ содержит рекомендации для родителей, как они могут помочь своему ребёнку в обучении.

Таким образом, в Чили общество информируется о качестве школьного образования через публичные национальные интернет-ресурсы (таблицы результатов и геоинформационная система), отчёты для родителей и средства массовой информации (рейтинги школ).

Вместо заключения. Некоторые уроки международного опыта.

Рассмотренные примеры дают возможность выделить наиболее продуктивные подходы в организации информационной политики образовательных учреждений и органов управления образованием, ориентированной на повышение информационной открытости школ и системы образования в целом. Какие же фиксации мы можем сделать, рассматривая такие разные (по политическому, организационному и культурному устройству) образовательные системы Австралии, Англии, Новой Зеландии, США и Чили?

1. Школы имеют достаточно большую автономию и должны информировать общественность и государственные органы о достигнутых результатах и мерах по улучшению ситуации. Информирование проводится не как частная инициатива наиболее активных школ, а как часть общей политики на уровне страны или региона (штата), зафиксированной законодательно. Это является общим правилом для всех школ. Как следствие имеется много различных информационных ресурсов, прежде всего в Интернет, которые предоставляют информацию о результатах деятельности учебных заведений. Среди них:

- сайты образовательных учреждений;
- отчёты по итогам проведения школой процедуры самооценки¹⁰;
- доклады национальных инспекций;
- публичные доклады, которые готовит школа или школьный Совет;
- другие способы информирования потребителей услуг: Интернет, СМИ,

проведение очных встреч.

2. Появление нового информационного продукта в практике деятельности школы не является волевым решением сверху, а базируется на обсуждении и широких консультациях с общественностью и профессиональным сообществом относительно

¹⁰ Школы Англии, например, ежегодно проводят самооценку своей деятельности с целью определения направлений дальнейшего развития, отслеживания хода выполнения поставленных ранее задач, определения достигнутых результатов (см. подробнее [6]).

формата, содержания и процедур использования. Сначала проводится эксперимент по апробации, а затем (в случае положительной оценки школ-участниц эксперимента) новый формат документа принимается законодательно и вводится в практику.

3. На практике существуют различные информационные продукты, каждый из которых имеет конкретное целевое назначение. Все вместе они являются взаимодополняющими, а не дублирующими друг друга. При этом во избежание излишней бюрократической нагрузки на школу страны минимизируют число обязательных информационных продуктов, которые должно готовить образовательное учреждение. Основным инструментом информирования становится Интернет-сайт школы.

4. Наиболее удачные образцы таких продуктов, как школьные доклады обладают следующими характеристиками:

- небольшой объём информационного продукта (который можно прочитать за короткий промежуток времени);
- доступный язык изложения, ориентированный на неподготовленного пользователя;
- пояснения, как правильно интерпретировать представленные данные (например, использование словаря или специального приложения с комментариями);
- наличие сравнительных данных (с собой, в динамике по годам, сопоставление с другими школами, муниципалитетом, регионом);
- включение мнений участников образовательного процесса о работе школы - данные опросов родителей, учащихся, сотрудников школы.

Для представления докладов целевой аудитории используются разнообразные способы – Интернет-сайт школы, печатная версия, презентация в рамках встреч и собраний.

5. Министерства образования и различные государственные агентства (отвечающие за проведение экзаменов, национальных тестов, инспекции школ) размещают на своих сайтах интерактивные информационные сервисы (базы данных), дающие возможность потребителям самостоятельно осуществлять поиск, сортировку и ранжирование необходимых данных. Часто эти данные представляются в сравнительном виде и изображаются графически (в виде графиков, диаграмм, цифровых карт). Это позволяет удовлетворять целевые информационные запросы и корректно сравнивать результаты работы школ за счёт учёта таких важных характеристик, как местоположение школы, тип школы, особенности контингента учащихся и др.

6. Наряду с ведомственными источниками широко используются информационные ресурсы, которые создаются негосударственными организациями, включая средства массовой информации. Различные общественные рейтинги и социальные навигаторы формируются на основе открытых данных, предоставляемых государственными образовательными структурами и организациями.

Наличие разнообразных информационных ресурсов позволяет сравнивать и оценивать работу школ, создаёт основу для осознанного выбора школы родителями, способствует вовлечению общественности в образовательный процесс.

В России процесс всестороннего информирования потребителей образовательных услуг находится в стадии становления. Мы ещё только приобретаем опыт информационного взаимодействия системы образования и общества. Именно поэтому нам не следует оставлять без внимания позитивный зарубежный опыт в этой области. У нас есть шанс учиться не только на своих ошибках, но и на чужих успехах.

Список литературы:

1. Вальдман И.А. Информирование в целях подотчётности. //Муниципальное образование: инновации и эксперимент. №1, 2010, стр. 7-24.
2. Вальдман И.А. Мониторинговые исследования качества образования: опыт Австралии. //Журнал руководителя управления образованием. №4, 2013, стр. 43-51.
3. Вальдман И.А. Мониторинговые исследования качества образования: опыт Чили. (в печати).
4. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы. Распоряжение Правительства РФ №2148-р от 22 ноября 2012 года.
5. Иванова Е.Б. Обзор примеров современных рейтингов общеобразовательных учреждений разных стран. //Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< <http://www.iuorao.ru/20132>>. 2013. – № 2.
6. Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии / под ред. И.А. Вальдмана. – М.: Университетская книга, 2006.
7. Рамирес, Мария Хосе. 2012. «Распространение и использование информации о результатах оценки достижений учащихся в Чили». Публикация №3 по теме SABER–оценка достижений учащихся. Всемирный банк, Вашингтон.
8. Donald R. Winkler. Strengthening Accountability in Public Education.

EQUIP2 Policy Brief. Washington, D.C.: AED, 2004.

9. Maribel Sevilla and Winkler Don. 2003. "Information for Accountability in Decentralized Education: Implementation of Report Cards." Draft EQUIP2 Policy Brief. Washington, D.C.: AED.

10. Framework for School Reviews (2011). New Zealand Government. Education Review Office. Wellington, 2011.

Интернет-источники

1. Agencia de Calidad de la Educación, www.agenciaeducacion.cl
2. Department for Children, Schools and Families, www.dcsf.gov.uk
3. Education Review Office, www.ero.govt.nz
4. MySchool web-site. www.myschool.edu.au
5. National Assessment Program - Literacy and Numeracy, www.naplan.edu.au
6. Office for Standards in Education, www.ofsted.gov.uk
7. School Accountability Report Cards, <http://studata.sandi.net/research/sarcs>

УДК 37:07

**ОЦЕНКА ПЕРСПЕКТИВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**

Волков В.Н., к.пед.н., доцент, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: vvn2000@hotmail.com

Аннотация. Рассмотрены вопросы организации инновационной деятельности в региональной системе образования на примере Санкт-Петербурга. Предложены перспективные направления инновационной деятельности с учетом приоритетов федеральной и региональной образовательной политики, педагогических потребностей.

Ключевые слова: развитие общего образования; инновационная деятельность в системе общего образования; управление инновационной деятельностью в сфере образования.

**ASSESSMENT OF PROSPECTS OF INNOVATION ACTIVITY IN THE SYSTEM OF
COMPREHENSIVE EDUCATION**

Volkov V.N., Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St-Petersburg, Russia, E-mail: vvn2000@hotmail.com

Abstract. The article deals with the problem of organization of innovative activities in the regional system of education on the example of St. Petersburg. Proposed future of innovative activities taking into the priorities of Federal and regional educational policy, pedagogical requirements

Key words: development of comprehensive education; innovation activity in the system of education; management of innovative activity in the sphere of education.

Анализ инновационной деятельности в системе общего образования может рассматриваться не только как практико-ориентированная управленческая, но и как актуальная научная задача. Обращение исследователей к этой теме является постоянным с конца 1980-х годов. При этом речь идет не только о работе школьных управленцев, но и органов управления образованием, регулирующих данную деятельность в региональной системе образования. Ведется изучение закономерностей организации и функционирования сети инновационных образовательных учреждений, разрабатываются подходы к осуществлению экспертизы их работы, процедуры инновационных программ и конкурсов.

Модель инновационной деятельности изначально складывалась в регионах России в условиях активного нерегулируемого экспериментирования отдельных педагогов, групп учителей и школьных коллективов. Такое состояние детерминировалось условиями. Появление экспериментальных и инновационных площадок на базе образовательных учреждений обуславливалось «переходом системы образования в новое состояние, когда происходящие изменения по своей глубине не вписываются в

рамки традиции» [9]. По умолчанию это положение считалось естественным и правильным, наглядно показывающим качественные различия между централизованной советской системой образования и становлением новой российской образовательной практики. В последствии появилась потребность в управляемом формировании инновационной инфраструктуры со стороны федеральных и региональных органов управления образования. Инфраструктура складывалась постепенно. В нее включались собственно инновационные образовательные учреждения и специально формируемые факторы среды (научные организации, информационные системы и сети и др.), обеспечивая «производство, внедрение и распространение в образовательных учреждениях региона новшеств, позволяющих улучшить качество образовательного процесса и получить образовательный, экономический, социальный или другого вида эффект» [3].

Во втором десятилетии XXI века появились новые вызовы, а педагогические и управленческие реалии системы образования обозначают новые задачи для системы общего образования, школьных руководителей и педагогов. Особое место в инструментарии решения этих задач занимают проектные технологии [14, 16]. Как отмечает В.И. Слободчиков «проектная парадигма в комплексе психолого-педагогических наук - как основание и рамка инновационной культуры в образовании - в настоящее время имеет исключительное значение, как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики» [17].

Правовому закреплению сложившейся системы инновационной деятельности способствовало обсуждение и принятие 29 декабря 2012 года нового Федерального закона Российской Федерации №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», призванного заменить существенно исправленный (более 400 поправок) закон 1992 года. Принятие нового федерального закона об образовании в 2012 году и работа Министерства образования и науки Российской Федерации в 2013 году по созданию в регионах нормативной базы в соответствии с ним, привели к тому, что 17 июня Законодательное собрание Санкт-Петербурга приняло Закон №461-83 «Об образовании в Санкт-Петербурге». Этот закон был принят одним из первых среди регионов России. В контексте рассматриваемого вопроса об инновационной деятельности петербургский закон примечателен тем, что состоя всего из 20 статей, он уже в пятой статье определяет форматы осуществления инновационной деятельности в образовательной системе. Этот факт не только подчеркивает приоритет данного вида деятельности образовательной системы, но устанавливает базу для работы и определяет ее перспективы применительно к разным подсистемам в общем и среднем

профессиональном образовании. Принятие регионального закона, обеспечивая реализацию в Санкт-Петербурге нормы статьи 20 федерального закона, создает условия для совершенствования нормативной базы по регулированию инновационной деятельности и обеспечению ее преемственности с уже имеющимися практиками.

Сегодня традиционные модели образования не отвечают требованиям стремительно меняющейся социальной, экономической, политической и культурной среды, что актуализирует потребность инновационной активности в системе образования [8]. Говоря о содержательном аспекте инновационных практик, необходимо отметить, что они обращены как к вопросам обновления содержания образования, так и к методикам и технологиям обучения; дополнительными, и часто не имеющими аналогов, являются эксперименты и проекты, реализуемые в области управления школой. При этом среди исследователей и управленцев-практиков крепнет убеждение в том, что инновации ради самих инноваций системе образования не нужны. Инновационные проекты, продукты и разработки педагогов и образовательных учреждений должны приносить реальное улучшение педагогических и управленческих практик, облегчать работу педагогов и школьных руководителей.

Инновации способствуют появлению «авторских концепций, новых моделей школ... обновляется содержание образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации; происходит перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом личностно-ориентированного подхода; создаются системы мониторинга, диагностического сопровождения образовательного процесса», с помощью которых разрабатываются программы развития образовательных учреждений [6]. В целом, осуществление инновационной деятельности в образовательном учреждении значительно преобразует образовательные и управленческие практики, стимулирует развитие профессионализма педагогов, повышает качество подготовки обучающихся. Эти изменения более успешны, если цели проводимой работы связаны с перспективными потребностями школьников, обеспечены ресурсами и периодически осуществляется оценка полученных результатов [13, 18].

В настоящее время источниками, определяющими содержание инновационной и экспериментальной деятельности, могут стать новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» 2013-2020 годы, выводы группы №8 «Новая школа» по обновлению «Стратегии 2020», решения Правительства Российской Федерации о развитии независимой системы оценки качества и другие. В условиях Санкт-Петербурга новые приоритеты в содержании

работы могут быть определены в соответствии с «дорожной картой» изменений в системе образования и науки на 2013-2018 годы.

Каждый из перечисленных документов содержит обширный перечень направлений, каждое из которых потенциально способно стать основой для формулировки темы перспективной работы для педагогического коллектива образовательного учреждения. Особенно это важно для школ, которые, стремясь к динамичному развитию, ищут новые идеи, и не только в областях методических разработок и образовательных технологий, управления образованием или содержания дополнительного образования. В существующих условиях особенно интересными и перспективно продуктивными представляются попытки их сочетания в разнообразных комбинациях, прежде всего, выходящих за рамки традиционного внутриотраслевого подхода. К числу перспективных тем можно отнести: проектирование школьных систем поддержки отстающих в обучении учащихся или развития одаренных школьников, организацию сетевых проектов для учащихся, учителей и школ, разработку практик социальной навигации и многие другие.

Обращаясь к формальным характеристикам инновационной деятельности, представляется важным обозначить необходимость «увязывания» воедино трех главных составляющих:

- целей (соотнесенных с перспективами развития системы образования, принимаемых участниками, прозрачных для всех);
- условий (как создаваемых органами управления образованием для стимулирования инновационной деятельности, так и инициированных самими участниками экспериментальной деятельности, а также учет их общего влияния на достижение результатов);
- ожидаемых результатов и эффектов (непосредственных и отсроченных, оцениваемых по различным основаниям разными субъектами, в том числе независимыми).

Определение перспективных тем инновационной деятельности образовательных учреждений в регионах России, несомненно, может быть основано на потребности образовательных систем в «опережающих» экспериментах в соответствии с приоритетами федеральной и региональной образовательной политики, потребностями самих учреждений и интересами их творчески работающих педагогов. Само определение перспективной тематики, в условиях существующей модели управления относится, прежде всего, к ведению органов управления образованием регионального уровня. Впрочем, это не исключает инициативы со стороны самих учреждений.

В 2011 и 2013 годах в Санкт-Петербурге использовался механизм формирования Комитетом по образованию заданий на работу региональных инновационных площадок, исходя из стратегии развития образовательной системы. На этой же основе формулировались ожидаемые результаты и продукты эксперимента (проекта). В этом случае инновационные площадки рассматривались как часть механизма модернизации, их работа способствовала превращению «инновационных идей в образовательные нововведения» благодаря увязке поставленных задач с используемыми процедурами и средствами деятельности [9]. Заявки образовательных учреждений формировались администрацией с учетом имеющихся в школе возможностей и ресурсов, оценки актуальности предложенных тем для развития учреждения и степени их совпадения с перспективными задачами. Заявки на работу в режиме региональных инновационных площадок всегда рассматривались на конкурсной основе в формате профессиональной экспертизы.

Однако сегодня очевидно, что существующая система требует совершенствования. Традиционно выполняемые региональным органом управления образования распорядительные и регулирующие функции, скорее всего, уже недостаточны для достижения поставленных целей и задач федеральной (региональной) образовательной политики в виду их усложнения и диверсификации. Следовательно, действующий механизм требует пересмотра, уточнений и дополнений применительно к новым условиям. В первую очередь, речь идет об изменении базовых элементов этой работы, в том числе:

- расширение набора источников для определения тем экспериментальной работы (например, отход от существовавшего «примата» Стратегии «Петербургская школа 2020», опора на выводы и рекомендации, содержащиеся в федеральных стратегически документах по развитию образования, учет результатов международных исследований в области образования и др.);

- предварительное (перспективное) планирование и широкое информирование о готовящихся мероприятиях, своего рода формулировка и публичное объявление «правил игры» (например, определение на последующие 3 года тематики конкурсов инновационных продуктов, конкурсов образовательных учреждений, внедряющих инновационные программы в рамках ПНП «Образование», Петербургских образовательных форумов и др.);

- создание условий для методической поддержки учреждений, подавших заявления на конкурсы, с использованием научного и организационного потенциала подведомственных организаций постдипломного образования и районных

информационно-методических центров, внедрение элементов внешней независимой экспертизы.

Необходимость поддержки «точек роста» инновационной активности обеспечивает выстраивание соответствующей системы управления и инфраструктуры [3, 6, 7, 9, 17]. Обозначая условия осуществления в образовательной системе Санкт-Петербурга инновационной деятельности необходимо отметить, что ее регулирование осуществляется Комитетом по образованию и общественно-профессиональным органом - Советом по образовательной политике. При этом Комитет по образованию как орган управления определяет перспективные темы выполняемых работ и обеспечивает отражение в них задач государственной образовательной политики. Комитетом по образованию также организует информационное сопровождение данной работы через издание соответствующих документов, организацию обобщения и представления результатов инновационной деятельности. В свою очередь, Совет по образовательной политике обеспечивает экспертное сопровождение образовательных учреждений региона на всех этапах: от оценки заявки до анализа полученных результатов. Для осуществления этой работы при Совете сформирована группа экспертов.

Задания на работу региональных инновационных площадок в 2011 и 2013 годах формировались Комитетом по образованию. Для этого было определено 29 и 20 тем соответственно по 9 и 8 направлениям Стратегии «Петербургская школа 2020» [16]. Данные по распределению заявок представлены в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Распределение заявок на работу в статусе региональной инновационной площадки в 2011 году

п/п	Направление Стратегии	Количество тем		Количество заявок	
		предложенные	заявочные	поступившие	одобренные
	Дошкольник	4	3	6	4
	Доступность качества	5	4	5	2
	Неформальное образование	4	2	3	3
	Кадровый капитал	3			
	Равные и разные	2	2	5	3
	Здоровье в школе	3	1	1	
	Профессия и карьера	2			
	Открытая школа	4	1	1	
	Эффективная школа	2	1	1	1
	Итого	29	14	22	13

Таблица 2. Распределение заявок на работу в статусе региональной инновационной площадки в 2013 году

п/п	Направление Стратегии	Количество тем		Количество заявок	
		предложенные	заявочные	поступившие	одобренные
	Дошкольник	1	1	2	1
	Доступность качества	6	6	24	12
	Неформальное образование	3	3	11	4
	Кадровый капитал	1			
	Равные и разные	2	1	1	1
	Здоровье в школе	3	2	5	3
	Профессия и карьера	1	1	3	1
	Открытая школа	3	2	3	1
	Эффективная школа				
	Итого	20	16	49	23

На основе данных, приведенных в таблицах, можно отметить несколько важных характеристик с точки зрения решения заявленных задач по повышению обоснованности целеполагания и улучшению условий осуществления инновационной деятельности образовательных учреждений:

- в 2013 году, по сравнению с 2011, проведен более тщательный отбор предлагаемых к проработке тем - их количество сократилось на треть (20 вместо 29);

- существенно увеличился показатель востребованности образовательными учреждениями - заявителями предложенных тем (в 2013 году 80% против 45% в 2011 году), что косвенно свидетельствует об уже упомянутом качестве отбора;

- несколько сократилась доля удовлетворенных заявок образовательных учреждений на работу в режиме региональной инновационной площадки (в 2013 году 45% против 55% в 2011 году), что демонстрирует повышение требовательности при экспертизе заявочных материалов.

Несмотря на общие позитивные характеристики утвержденных заявок на инновационную деятельность в 2013 году, невостребованными, но продолжающими оставаться актуальными для развития системы образования Санкт-Петербурга, оказались темы «Организация профессионально-общественной аттестации педагогов», «Развитие творческого потенциала детей как фактор реабилитации и социализации детей с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования детей» и «Сетевое взаимодействие структур, заинтересованных в реализации профилактических программ сохранения здоровья обучающихся (воспитанников)».

Анализируя динамику заявок образовательных учреждений Санкт-Петербурга на работу в статусе региональных инновационных площадок, необходимо назвать

существующие и новые статусы, определенные Законом №461-83 «Об образовании в Санкт-Петербурге» в статье 5. До 2013 года в регионе существовали четыре статуса площадок: опытно-экспериментальные площадки, образовательные учреждения - лаборатории, ресурсные центры начального и среднего профессионального образования, ресурсные центры общего образования. Новый закон вводит два новых статуса инновационных площадок: ресурсные центры дополнительного образования и учебные центры профессиональной квалификации для рабочих и служащих. В законе корректируются наименования уже существующих статусов первых трех из вышеперечисленных: «экспериментальные площадки», «педагогические лаборатории» и «ресурсные центры подготовки специалистов». Положения статьи 5 закона являются нормами, которые Комитет по образованию предложил также отразить в проекте регионального закона об инновационной деятельности, подготовка которого ведется в настоящее время.

В Санкт-Петербурге обеспечивается регулирование инновационной деятельности образовательных учреждений через систему отраслевых технологических регламентов оказания государственных услуг (работ). Регламенты утверждаются Комитетом по образованию и определяют периодичность и технологию работы, а также предусматривают ресурсное обеспечение (трудовые, материальные и иные), которое может получить образовательное учреждение, получившее статус инновационной площадки. С марта 2013 года предусматривается следующее ресурсное обеспечение (см. Таблицу 3).

Таблица 3. Ресурсное обеспечение государственных услуг (работ)

Наименование государственной услуги (работы) по отраслевому технологическому регламенту	Трудовые ресурсы		
	Категория персонала, участвующего в выполнении действия	Численность персонала, чел.	Время выполнения действия на единицу персонала, час.
Организация инновационной деятельности ресурсных центров общего образования при образовательных учреждениях всех типов (за исключением профессиональных образовательных учреждений, учреждений дополнительного профессионального образования)	Работники образовательных учреждений	Руководитель 2-го уровня – 1 ставка Методист – 1 ставка (на каждое направление деятельности) Аналитик – 1 ставка Тьютор – 1 ставка	В течение срока реализации Программы, установленного распоряжением Комитета по образованию о деятельности образовательного учреждения в режиме ресурсного центра

<p>Организация инновационной деятельности лабораторий при образовательных учреждениях всех типов</p>	<p>Работники образовательных учреждений</p>	<p>Руководитель 2-го уровня – 1 ставка Методист – 1 ставка (на каждое направление деятельности) Аналитик – 1 ставка</p>	<p>В течение срока реализации Технического задания, установленного распоряжением Комитета по образованию о деятельности образовательного учреждения в режиме лаборатории</p>
<p>Организация инновационной деятельности экспериментальных площадок при образовательных учреждениях всех типов</p>	<p>Работники образовательных учреждений</p>	<p>Для экспериментальной площадки городского уровня: Руководитель 2-го уровня – 1 ставка Методист – 1 ставка (на каждое направление деятельности) Аналитик – 1 ставка Для экспериментальной площадки районного уровня: Руководитель 3-го уровня – 1 ставка Методист – 1 ставка (на каждое направление деятельности) Аналитик – 1 ставка</p>	<p>В течение срока реализации Проекта, установленного распоряжением Комитета по образованию (администрации района Санкт-Петербурга) о деятельности образовательного учреждения в режиме экспериментальной площадки</p>
<p>Организация инновационной деятельности федеральных стажировочных площадок при образовательных учреждениях всех типов</p>	<p>Работники образовательных учреждений</p>	<p>Руководитель 2-го уровня – 1 ставка Методист – 1 ставка (на каждое направление деятельности) Аналитик – 1 ставка Тьютор – 1 ставка</p>	<p>В течение срока, установленного постановлением Правительства Санкт-Петербурга</p>

В настоящее время необходимо начать оказание государственной поддержки не только адресно инновационным образовательным учреждениям, но и складывающимся новым форматам их совместной работы. Например, поддерживать развитие инновационной деятельности через формирование сетевых сообществ, включающих не только общеобразовательные учреждения, но и научные и общественные организации. В этом случае работа сможет выстраиваться, опираясь на большую ресурсную базу, а получаемые результаты и эффекты станут более устойчивыми, перестанут носить локальный характер, принимая универсальные черты.

Примерами развития и успешного функционирования в России сетевых педагогических сообществ служат Интернет-порталы www.it-n.ru, www.proshkolu.ru, www.pedsovet.org, www.internika.org и другие. Каждое из названных сообществ отличается современностью содержания и управляемостью имеющихся в них ресурсов, что играет огромную роль в росте их востребованности и продвижении ресурсов сервисов [15]. Значимость такой работы велика не только для отрасли, но и для страны в целом, что подтверждается рядом документов, в частности проектом «Инновационная

Россия 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года)», где обозначена задача создания сети «консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов (в том числе, с использованием механизма сетевых профессиональных сообществ)» как средства инновационного развития образовательной системы в целом [2]. В сфере инновационной деятельности образовательных учреждений Санкт-Петербурга также были и есть примеры работы сетевых объединений. С 2011 года группой из 11 учреждений-лабораторий осуществлялся проект «Разработка инвариантной модели образовательной программы «Перспектива» в соответствии с требованиями ФГОС общего образования для начальной школы». В 2013 году было утверждено сразу несколько сетевых региональных инновационных проектов:

- «Формирование ценности здорового образа жизни участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС в зависимости от особенностей образовательной деятельности образовательного учреждения» из 3 учреждений;

- «Создание модели центра дистрибуции электронных учебников и дополнительных учебных материалов» из 4 учреждений;

- «Создание вариативной модели внедрения ФГОС основного общего образования», в котором принимают участие 18 учреждений и Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

Последний из перечисленных примеров еще до официального старта проекта получил не только научное руководство со стороны одного из ведущих учреждений постдипломного образования в России, но и, что очень важно, Интернет-поддержку - сетевое сообщество www.fgos-spb.ru. Необходимость создания «системы интегрированных сетевых образовательных ресурсов», электронных библиотек и коллекций в сети Интернет отвечает современным потребностям образовательной системы и существенно расширяет «горизонт возможностей», имеющийся у традиционных моделей сетевого взаимодействия образовательных учреждений [12, 15]. При этом можно отметить, что «системообразующую роль в дальнейшем развитии образовательных Интернет-ресурсов играют образовательные порталы», которые аккумулируют образовательные ресурсы, необходимые для педагогической практике и востребованные участниками сетевого взаимодействия [12].

В этой связи можно предположить, что в перспективе произойдет трансформация сетевых Интернет-структур в формат образовательных порталов или их присоединение к ним через систему ссылок и указателей. Изначально заявленная в сетевом формате связь педагогической науки и школьной инновационной практики, при которой

«научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в региональной системе образования» уже сейчас, несомненно, способствует достижению результатов, значимых для участников сети и образовательной системы в целом [3].

В контексте рассматриваемого вопроса о сетевом взаимодействии, особо следует отметить успешность организации работы в Санкт-Петербурге федеральных стажировочных площадок и реализации ими программ повышения квалификации педагогических и руководящих работников [4]. В городе с 2011 года организована работа 8 площадок, часть из которых работают в сетевом формате, по четырем направлениям Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы:

- модернизация муниципальных систем дошкольного образования;
- распространение моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования;
- социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;
- развитие техносферы деятельности учреждений дополнительного образования детей.

Педагоги образовательных учреждений-стажировочных площадок Санкт-Петербурга в 2011-2013 годах разработали 20 новых программ повышения квалификации и учебно-методические материалы к ним. Только в 2012-2013 учебном году на базе федеральных стажировочных площадок повысили квалификацию 2 735 педагогов и руководителей образовательных учреждений из 22 регионов Российской Федерации. Работа площадок в Санкт-Петербурге, как и в 30 других регионах страны, стала новым доказательством жизнеспособности и эффективности сетевого взаимодействия в системе образования [4].

Уже отмечалось, что Совет по образовательной политике при Комитете по образованию обеспечивает экспертное сопровождение инновационной и экспериментальной деятельности образовательных учреждений в Санкт-Петербурге. Относя работу Совета к условиям повышения эффективности, Комитетом по образованию поставлена задача по расширению экспертного сообщества, сформировавшегося в 2000-х годах. В 2012 году в реестре экспертов Совета было 64 специалиста, имевших ученые степени и представлявших образовательные и научные организации Санкт-Петербурга, значительный опыт работы в системе образования и имеющие ученые степени. Эта работа очень важна, так как эксперты по поручению

Совета проводят оценку результатов инновационной деятельности региональных экспериментальных площадок всех статусов на разных этапах работы.

В конце 2012 года состав членов Совета был обновлен на 40%. В связи с этим, а также с необходимостью решения новых задач, в 2013 года началось и обновление экспертного сообщества. К работе привлекаются представители образовательных учреждений, прошедшие обучение на федеральных стажировочных площадках по программам повышения квалификации ведущих консультантов по вопросам развития системы образования и государственно-общественного управления, молодые ученые. Комитет по образованию планирует пригласить в группу новых высокопрофессиональных и авторитетных экспертов, представляющих не только сферу образования и науку, а также культуру и производственный сектор Санкт-Петербурга.

Планируемая к 2014 году численность «экспертного пула» определена в 100 человек. Привлечение к экспертной деятельности в системе образования специалистов из других отраслей предоставит возможность расширения независимой оценки. Расширение группы экспертов из числа школьных лидеров может проводиться за счет руководителей второго уровня, имеющих кандидатские степени и опыт эффективной работы. В совокупности это позволит усилить дифференциацию экспертной деятельности по уровням и направлениям, повысит практическую направленность и значимость экспертных рекомендаций для руководителей инновационных образовательных учреждений, ученых и специалистов органов управления образованием.

Не менее важным направлением работы, наряду с кадровым вопросом, для совершенствования инновационной деятельности в системе образования является повышению информационной открытости региональных инновационных площадок в Санкт-Петербурге. В науке сложилось устойчивое понимание инновационного процесса, который не ограничивается созданием инноваций, а включает в себя и распространение нововведений (инноваций) [3, 5, 18]. Научные установки и существующие практики актуализируют создание единого открытого информационного пространства, в котором будут представлены направления и результаты инновационной деятельности образовательных учреждений. Это не только будет способствовать популяризации полученных разработок и поддержит имидж петербургской школы, но также позволит школьным руководителям и педагогам при определении темы инновационной деятельности учесть опыт коллег уже работающих по выбранному направлению.

Как одна из обеспечивающих открытость мер, изначально рассматривалось

выполнение обязательного требования к региональным инновационным площадкам по представлению опыта работы на официальных сайтах в Интернет, размещение ссылок на них в тематической рубрике на сайте Комитета по образованию. В рамках второго этапа через план-заказ Комитета по образованию Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в 2013 году осуществлено создание интерактивной карты инновационной деятельности в регионе, выполненной с помощью Google Maps, набора приложений на основе бесплатного картографического сервиса в Интернет. Размещение ссылки на интерактивную карту на сайте Комитета по образованию позволяет визуализировать пользователям географию инновационной деятельности в регионе. Для поддержания карты в актуальном состоянии будет необходимо ее периодическое обновление (не чаще одного раза в год) специалистами Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. На третьем этапе, к 2015 году предполагается встроить апробированную интерактивную карту инновационной деятельности в «социальный навигатор» в сфере общего образования для населения Санкт-Петербурга. Создание «социальных навигаторов» и последующие конкурсные отборы лучших из них предусмотрены Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [1].

Рассмотрение вопроса перспектив инновационной деятельности не может быть полным без обращения к аспекту оценки эффективности проводимой работы. Все инновационные разработки, которые формируются и создаются в конкретном образовательном учреждении, влияние полученных учреждением результатов на территориальную и региональную образовательные системы, необходимо оценивать. Очевидно, что данная оценка может проводиться по разным основаниям, как выбираемым самим учреждением, так и в «системе координат» органов управления образованием. Примерами оснований такой оценки может являться соответствие выполненной проектной работы заказу на инновационную деятельность, отсутствие нарушений нормативных документов при осуществлении работы, уровень общественной востребованности полученных инновационных результатов.

При этом каждое из оснований оценки имеет вариативность измерения: количественные данные, качественные оценки (отзывы, собранные/полученные учреждением по собственной инициативе), качественные оценки (отзывы, результаты внешних экспертиз). Определение форм оценки результатов инновационной деятельности может быть задано органами управления образованием или самостоятельно образовательными учреждениями. При этом представляется важным

зафиксировать выбранные приоритеты в нормативных или распорядительных документах.

Какими бы не были выбранные основания и формат оценки инновационной деятельности, в современных условиях главным критерием эффективности работы должны стать их способность повлиять на улучшение педагогических и управленческих практик в образовательных учреждениях, а также на образовательную систему в целом, на повышение качества образования.

Список литературы:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 от №792-р.

2. «Инновационная Россия 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года)» (проект). - М.: Минэкономразвития Российской Федерации, 2010. - 105 с.

3. Базилевский А.А. Организационно-педагогические условия формирования инновационной инфраструктуры региональной системы образования: Автореф. дис... кандидата педагогич. наук. – Комсомольск-на-Амуре: 2011. - 30 с.

4. Волков В.Н., Гришина И.В. Консультационная поддержка руководителей ОУ в области государственно-общественного управления образованием: практика подготовки тьюторов в рамках Федеральной стажировочной площадки. // Управление образованием: теория и практика. - 2012. - №2 (6). - С.61-72.

5. Вуйменков С.А. Концепция адаптации образовательной системы к современным потребностям регионального развития. // Экономическая наука и образование. - 2009. - №5(54). - С.355-358.

6. Глухова С.Г. Инновационный процесс в образовательном учреждении. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://wiki.iteach.ru/index.php> (дата обращения: 17.08.2013).

7. Давыдова Н.Н. Сетевое взаимодействие школ, ориентированных на инновационное развитие. // Народное образование. - 2012. - №1. - С.88-94.

8. Заир-Бек Е.С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования. // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. - 2006. - № 1-6. - С. 1005.

9. Игнатъева Г.А., Мольков А.С. Инновационная площадка как место встречи науки и наукоориентированной практики. // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2012. - №3(13). - С.109-114.

10. Инновации петербургской школы: сборник материалов конкурса инновационных продуктов. / сост.: В.Н. Виноградов, Н.Б. Захаревич, Г.О. Магина; отв. ред.: О.Г. Прикот. – СПб.: СПб АППО, 2011. – 90 с.

11. Инновации петербургской школы: сборник материалов конкурса инновационных продуктов. - СПб.: ООО «Типография Феникс», 2012. – 100 с.

12. Колосов Д.Э. Хранилища и каталоги государственных образовательных ресурсов. // Управление образованием: теория и практика. - 2011. - №1. - С.166-177.

13. Максимова Т.Л. Управление инновационной деятельностью ОУ на основе развития его кадрового потенциала: Автореф. дис... кандидата эконом. наук. – Москва: 2008. - 26 с.

14. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). - М.: «Эгвес», 2004. – 120 с.

15. Ожерельева Т.А. Управление сетевыми учебными ресурсами. // Управление образованием: теория и практика. - 2013. - №2. - С.112-116.

16. Петербургская школа. Публичный доклад о работе за 2011-2012 учебный год. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://petersburgedu.ru/content/view/category/420/> (дата обращения: 20.08.2013).

17. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html (дата обращения: 19.08.2013).

18. Тодосийчук А.В. Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. - М.: ОРГСЕРВИС-2000, 2005. - 125 с.

УДК 378.1

ГЕОСТАТИСТИКА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Зайцева О.В., к.т.н., Федеральный институт развития образования, Москва, Россия.
E-mail: cvdisser@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрено новое научное направление и учебная дисциплина – геостатистика. Исследован аспект применения геостатистики в образовании. Показаны особенности геостатистики. Показано сходство и различие между геостатистикой и статистикой.

Ключевые слова: образование, геоинформатика, статистика, геостатистика, моделирование, визуализация, геоданные, принципы геостатистики, управление образованием.

GEOSTATISTICS IN MANAGEMENT EDUCATION

Zaitseva O., PhD., Federal Institute for Educational Development, Moscow, Russia.
E-mail: cvdisser@list.ru

Abstract. The article describes a new scientific direction - geostatistics. The article analyzes the use of geostatistics in education. The article describes the features of geostatistics. The article reveals the similarities and differences between geostatistics and statistics

Keywords: education, geoinformatics, statistics, geostatistics, simulation, visualization, geo-data, the principles of geostatistics, education management

Геостатистика является специфическим научным направлением. Длительное время она не признавалась статистиками как наука и поэтому ошибочно ее связывать в первую очередь со статистикой. С появлением и развитием геоинформатики геостатистика получила новое развитие [1]. В определенной степени геостатистику можно сравнивать с операционным исчислением. Первоначально были созданы математические рабочие формулы и через какое-то время была создана теория.

Первые работы в этой области связывают с работами в области геологии [2] горнодобывающей промышленности, а также гидрологии [3]. Следует также отметить что приставка «гео» (геоданные) длительное время связывалась с геологией, геодезией и в меньшей степени с географией. «Геоданные» трактовались как «геологические данные» или «геодезические данные», то есть специальные данные в определенной предметной области.

С появлением геоинформатики [4] «геоданные» трактуют как «геоинформационные данные» или интегрированные данные, применяемые в разных областях: геодезии, геологии, картографии, инженерных изысканиях[5], дистанционном зондировании и др.

В настоящее время геостатистика имеет два значения:

1) Отображение статистической информации методами геоинформатики, включая сферу образования [6].

2) Направление построения геоинформационных моделей и геоинформационного моделирования (геомоделирования) на основе специфических вероятностных методов, истоки которых восходят к Герхарду Кгиге и французскому математику Матерону [7, 8].

Основная идея геостатистического метода изложена в магистерской диссертации Герхарда Кгиге, но развита позже Матероном. Она выглядит несколько вульгарно для статистиков и математиков. Берется симметричная вариограмма, отбрасывается ее половина и ищется функция, обнуляющая эту половину на эмпирически измеренных точках. Это направление геостатистики позволяет создавать непрерывные информационные поля по совокупности измеренных точечных значений [9].

Геостатистика в управлении образованием представляет собой технологию поддержки принятия решений [10]. Она опирается в основном на первое направление геостатистики. В этом аспекте ее можно рассматривать как инновационную геоинформационную технологию [11]. Современное развитие образования широко использует инновационные технологии и образовательные инновации для улучшения качества образовательных услуг.

Геостатистика в образовании ложится в русло информатизации образования. Информатизация образования направлена на создание информационных образовательных ресурсов, повышение качества образования, инновационное развитие образования и увеличение интеллектуального капитала [12] в сфере образования.

Геостатистика в управлении образованием может быть рассмотрена как система, включающая следующие основные факторы: концептуальные, организационные, информационные, управленческие, человеческие. Рассматривать отдельно факторы геостатистики по нашему мнению нецелесообразно, из-за высокой степени интеграции современной образовательной информационной среды.

Геостатистика использует пространственные данные или геоданные. То есть, каждое значение исследуемых данных связано с локализацией в пространстве. Существуют различные зависимости между расположением и значением данных. Поэтому понятие «Локализация» имеет, по крайней мере два значения, одно – это положение точки в пространстве и второе – площадь или объем, привязанные к данной точке пространства.

Например, значение локализованных данных, связанных с областью может быть

среднее значение наблюдаемой величины, среднее значение на площадь области, значение на объем области. В последнем случае площадь или объем часто называют «поддержкой» данных. Это тесно связано с идеей поддержки измерений или поддержки принятия решений.

Если связать площадь с точкой пространства, то она может служить выражением различных характеристик объектов, которые расположены на данной площади. Такие объекты могут принадлежать сфере образования.

Этот прием применяют в классической статистике, когда локальной точке - центру Субъекта Федерации РФ или центру более мелкого региона присваивают статистический показатель. Например, среднее количество школ или общее количество школ в регионе, количество преподавателей на школу в регионе, количество учеников в регионе, средний бал по предмету и прочее.

Эти статистические показатели с помощью геоинформационных методов переносят на визуальную модель (электронную карту). Таким образом, визуальная геостатистическая модель представляет собой геоинформационную визуализацию. Геостатистическое моделирование является частным случаем геоинформационного моделирования.

Геостатистика имеет особенности методологии и принципов изучения явлений: Как статистика она изучает массовые количественные отношения распределенные в пространстве в неразрывной связи с качественными особенностями процессов и явлений, но как раздел геоинформатики она исследует пространственные взаимосвязи и пространственные отношения [13] между объектами и явлениями.

При этом она анализирует дифференциацию и интеграцию как пространственных, так и временных процессов и явлений. Таким образом, статистические характеристики тесно связываются с пространственными отношениями и в результате геостатистика показывает совокупность явлений и их развитие в пространственном и графическом представлении.

Геостатистика позволяет изучать временные факторы процессов, протекающих в сфере образования. При изучении временных процессов подход в геостатистике состоит в том, что функция, включающая временные зависимости может быть представлена суммой следующих компонентов: структурный компонент (тренд), циклический компонент, конъюнктурный компонент и случайный шум. В этом аспекте это понятие такой функции близко к понятию *временного ряда*.

Для исследования явлений и процессов методами геостатистики следует, прежде

всего, собрать необходимые сведения – геостатистические данные. Под геостатистическими данными понимают совокупность количественных характеристик массовых явлений и процессов, связанных пространственными отношениями. Геостатистические данные можно рассматривать как разновидность геоданных, характеризующих статистические процессы. Поэтому в геоинформатике геостатистические данные включают в более общее понятие – геоданные.

Геостатистическое наблюдение (измерение) – это организованная процедура, которая заключается в фиксации и регистрации определенных характеристик объекта исследования, входящего или в некое множество.

Цель геостатистического наблюдения – получение достоверной информации для выявления закономерностей развития массовых явлений и процессов, имеющих пространственную распределенность и находящихся друг с другом в неких пространственных отношениях.

Сбор геоданных осуществляется по двум каналам пространственная информация и статистическая информация. В одном технологическом варианте собирается только статистическая информация, которая затем классифицируется и геокодируется. Это пример сбора обычной статистики. В другом собирается пространственная информация, сразу же содержащая статистические характеристики. Совокупность показателей, отображающих объект, явление или процесс – образует систему показателей. Система показателей – модель, созданная с целью описания и изучения взаимозависимости между массовыми явлениями или процессами.

Целью геостатистической обработки является обобщение информации и получение оценок параметров, позволяющих анализировать и интерпретировать данные, получаемые при исследовании сферы образования.

Таким образом, геостатистика позволяет получать новое знание, которое называют пространственным знанием [14]. Пространственное знание позволяет решать новые задачи в области геоинформатике, в области искусственного интеллекта и в области наук о Земле [15]. Пространственное знание применяется при создании, организации и управлении отраслями и территориальными комплексами.

Выводы. Геостатистика в управлении образованием представляет собой инновационную технологию. Как технология управления она относится к технологиям поддержки принятия решений. Геостатистика позволяет получать новое знание и это знание классифицируется как пространственное знание.

Список литературы

1. Цветков В.Я. Геоestatистика // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2007. – №3. – с. 174–184
2. Agterberg, F P, *Geomathematics, Mathematical Background and Geo-Science Applications*, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam, 1974
3. Кужелев П. Д. О применении геоestatистики в науках о Земле // Международный научно-технический и производственный журнал «НАУКИ О ЗЕМЛЕ». - №4-2012.- с.77-81
4. Цветков В.Я. Геоинформационный мониторинг // Геодезия и аэрофотосъемка, - 2005.- №5. - с. 151 -155
5. Савиных В.П. Концепции применения геоинформатики в инженерных изысканиях // Инженерные изыскания. 2012. - - № 7. - С. 8-11
6. Цветков В.Я., Кулагин В.П. Мониторинг выпуска специалистов системы высшего образования России / Научно-технические технологии образования. Межвузовский сборник научных трудов. №5. - М.: МГУПП, 2001. С 82-83
7. Matheron, G., "Principles of geostatistics", *Economic Geology*, 58, pp 1246–1266, 1963
8. Matheron, G., "The intrinsic random functions, and their applications", *Adv. Appl. Prob.*, 5, pp 439–468, 1973
9. Майоров А.А., Матерухин А.В. Геоинформационный подход к задаче разработки инструментальных средств массовой оценки недвижимости // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2011. - №4. - с. 92-97.
10. Цветков В.Я., Зайцева О.В. Геоestatистика как инструмент управления // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2007. – №5. – с. 134 - 137
11. Цветков В.Я. Информатизация, инновационные процессы и геоинформационные технологии. // Геодезия и аэрофотосъемка - 2006.- №4 с. 112-118.
12. Зайцева О.В. Информатизация образования и интеллектуальный капитал // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. - №12. –с.105-109.
13. Майоров А.А., Цветков В.Я. Геоерференция как применение пространственных отношений в геоинформатике // Геодезия и аэрофотосъемка, - 2012.- №3. - с. 87 -
14. Benjamin Kuipers. *Modeling Spatial Knowledge* (1978) // *Cognitive Science* - №2. - p. 129-153.
15. Цветков В.Я. Пространственные знания: Формирование и представление LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany 2013 -107с. ISBN 978-3-8484-8347-1

УДК 378.1 : 519.23

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ТЕСТА ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ФИЗИКЕ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИ РАША

Летова Линара, Омский государственный технический университет, Омск, Россия E-mail: LetovaLLV@mail.ru

Аннотация Данная статья освещает результаты исследования качества теста единого государственного экзамена по физике 2012 года. В качестве методического инструмента использовалась модель Раша, признанная мировой научной общественностью в области измерения латентных переменных.

Ключевые слова: модель Раша; измерение латентных переменных; уровень учебных достижений.

RESEARCH QUALITY TEST UNIFIED STATE EXAM IN PHYSICS BY USING RASCH MODEL

Linar V. Letova, Omsk State Technical University, Omsk, Russia,
E-mail: LetovaLLV@mail.ru

Abstract This article highlights the results of research of test quality of the unified state exam in Physics in 2012. As a methodological tool used Rasch model, recognized by the world scientific public in the measurement of latent variables.

Keywords: Rasch model; latent variables measurement; level of educational achievements.

1. Актуальность объективных измерений в системе управления образовательным процессом

Управление образовательным процессом – это целенаправленный и системно организованный комплекс мер по воздействию на его структурные компоненты и связи. Управление, направленное на эффективное функционирование системы образования и ее оптимальное развитие, требует четкой, целостной картины состояния изучаемого процесса или явления. Изучаемое состояние должно быть описано с помощью инструмента, позволяющего создавать объективную картину на базе научно-обоснованного подхода. В связи с этим, актуальным и необходимым является поиск и исследование методов, позволяющих проводить объективные измерения в сфере образования.

2. Постановка задачи

В настоящее время в России оценка образовательных достижений выпускников средней школы осуществляется в ходе государственной итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). Вопрос о качестве контрольно-измерительных материалов (КИМ) этого экзамена является актуальным, т.к. только качественные тесты могут давать точную адекватную картину уровня учебных

достижений учащихся. Данная статья освещает результаты исследования качества КИМ ЕГЭ по физике 2012 года. В качестве методического инструмента использовалась модель Раша, признанная мировой научной общественностью в области измерения латентных переменных [1,2]. Обработка результатов производилась с помощью программного обеспечения «Измерение латентных переменных», разработанного в Лаборатории объективных измерений под руководством профессора Маслака А.А. [3,4].

3. Оценка качества теста ЕГЭ по физике

Рассмотрим вопрос о пригодности КИМ по физике, разработанного Федеральным институтом педагогических измерений, с помощью модели Раша. Модель строилась на базе результатов ЕГЭ по физике 2012 года города Омска и Омской области. В качестве измеряемой латентной величины рассматривался уровень подготовки выпускников средней школы по физике, в качестве индикаторов этой латентной величины – контрольные задания (КЗ) теста. Количество КЗ в тесте – 35, испытуемых – 2975 (основной этап). Обоснование вывода о качестве теста, а следовательно, и о пригодности предлагаемой системы КЗ для измерения уровня подготовленности испытуемых нуждается в эмпирических фактах.

3.1. Оценка соответствия экспериментальных данных модели

Учитывая, что методической основой оценки качества теста является модель Раша, первичной является оценка совместимости экспериментальных данных модели. Показателем совместимости теоретических и экспериментальных данных является критерий согласия хи-квадрат, количественное значение вероятности которого не менее 0,05 [5]. Значения критериев согласия хи-квадрат КЗ показаны в табл. 1.

Таблица 1

КЗ	Трудность, логит	Ст. ошибка	Р (Хи-квадрат)	КЗ	Трудность, логит	Ст. ошибка	Р (Хи-квадрат)
A1	-1,37	0,04	0,86	A19	-1,20	0,04	0,59
A2	-0,23	0,04	0,02	A20	-0,84	0,04	0,99
A3	-0,03	0,04	0,27	A21	-0,09	0,04	0,00
A4	-1,37	0,04	0,00	A22	0,77	0,04	0,00
A5	-0,05	0,04	0,00	A23	0,56	0,04	0,21
A6	0,01	0,04	0,89	A24	-1,54	0,05	0,97
A7	-0,69	0,04	1,00	A25	0,68	0,04	0,58
A8	-0,29	0,04	0,91	B1	0,32	0,03	0,48
A9	-0,45	0,04	0,96	B2	0,89	0,03	0,00
A10	-0,82	0,04	1,00	B3	-0,87	0,03	0,02
A11	-0,10	0,04	0,75	B4	-0,58	0,02	1,00

A12	-0,58	0,04	0,74	C1	1,21	0,03	0,06
A13	-0,07	0,04	0,67	C2	1,25	0,03	0,81
A14	0,37	0,04	0,05	C3	2,05	0,05	0,92
A15	-0,31	0,04	0,59	C4	2,80	0,08	0,85
A16	-0,42	0,04	0,97	C5	1,89	0,04	0,02
A17	-1,19	0,04	0,97	C6	0,97	0,02	0,36
A18	-0,68	0,04	0,14				

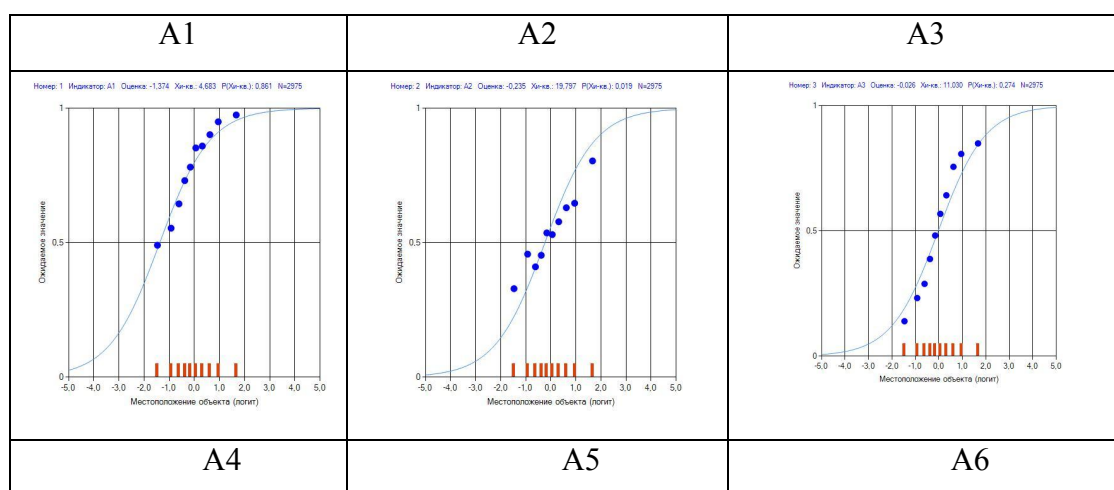
Из табл. 1 видно, что не все КЗ соответствуют логическому основанию модели.

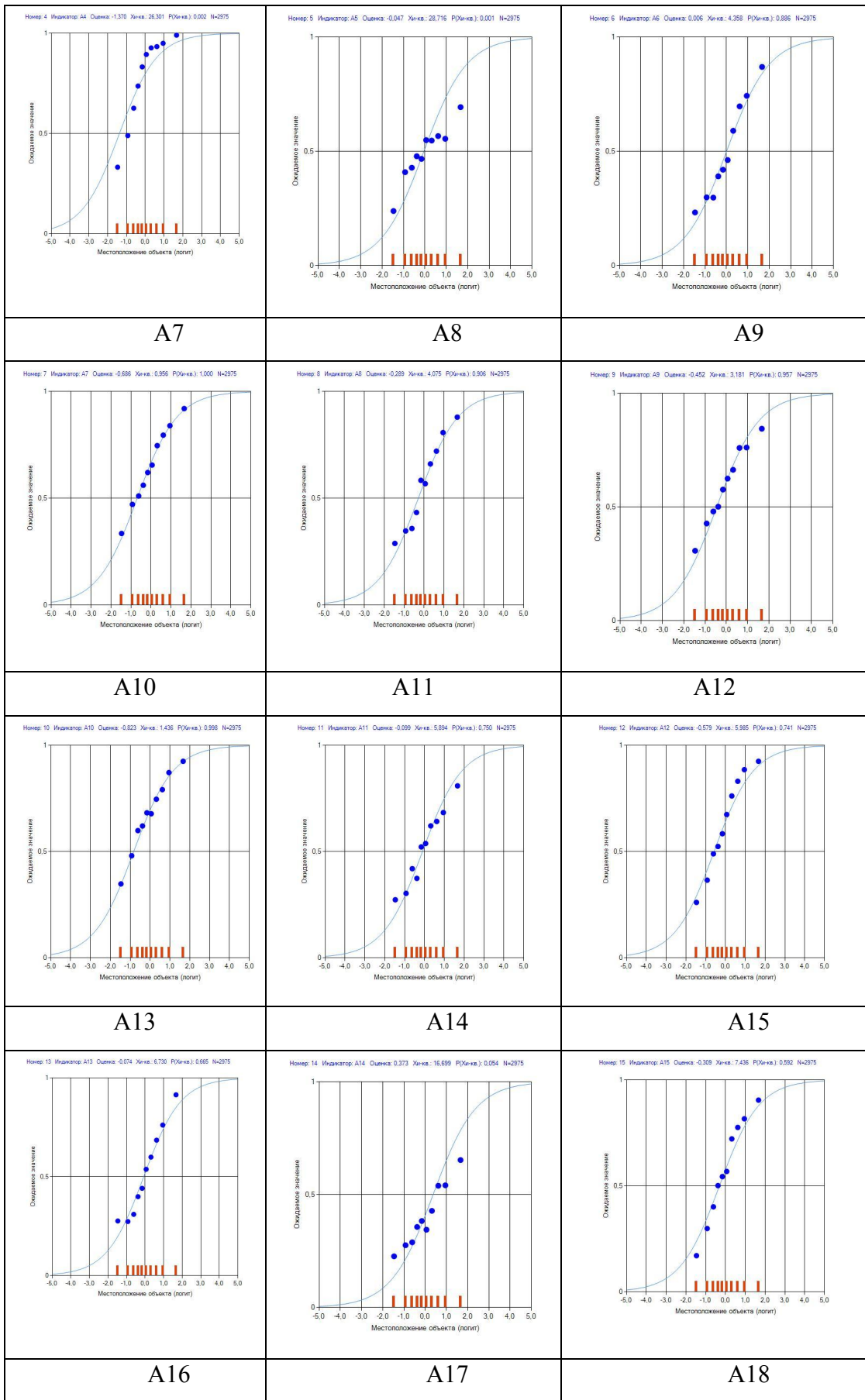
Критерий согласия хи-квадрат теста в целом соответствует значению 0,859. Это высокий показатель соответствия экспериментальных данных модели и это дает основание исследовать качество теста с помощью модели Раша.

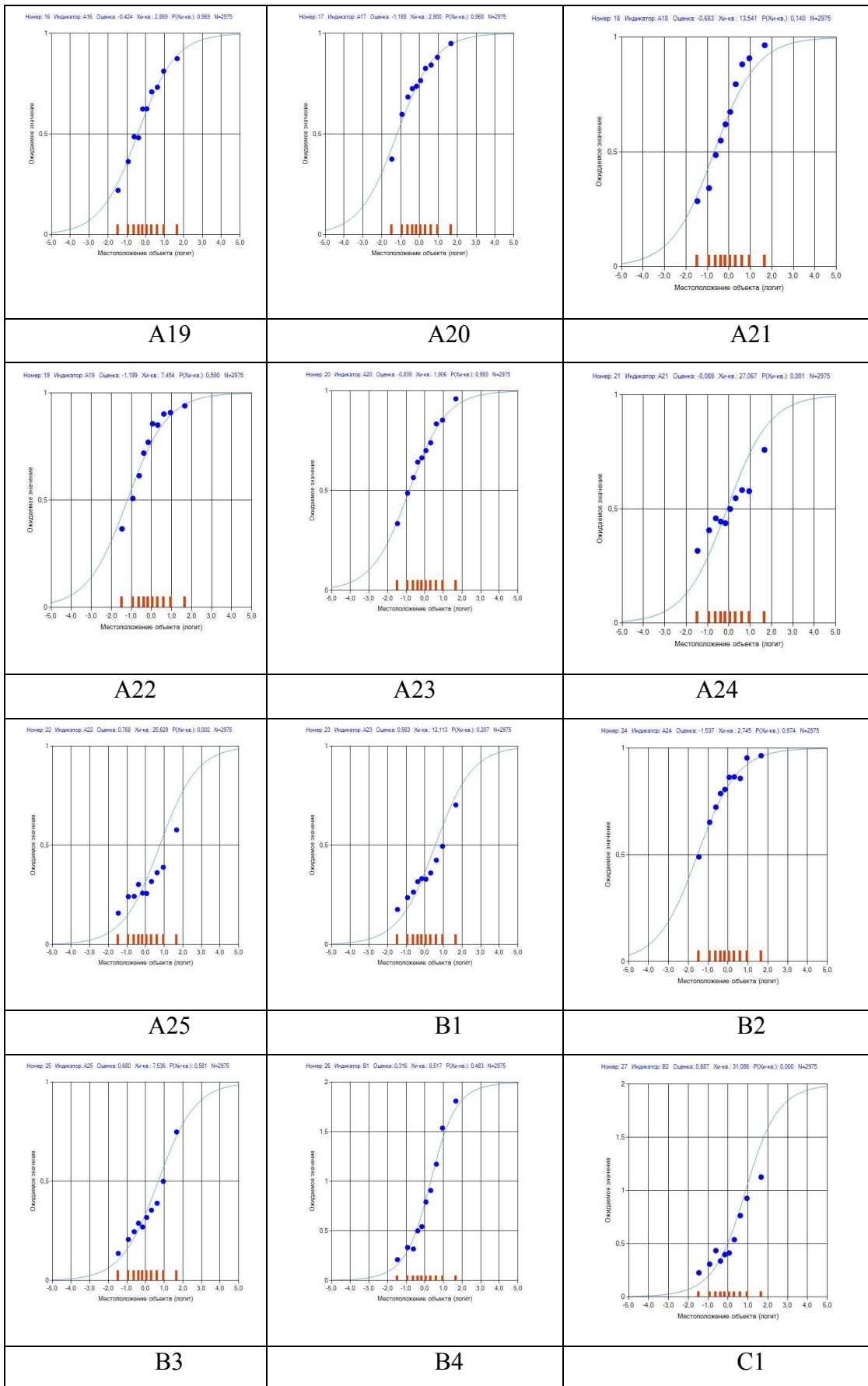
3.2. Дифференцирующая способность КЗ

Измерительными единицами теста являются КЗ. «Работу» каждого КЗ наглядно демонстрируют характеристические кривые КЗ (рис. 1). На характеристических кривых по оси абсцисс отложена измеряемая латентная величина «уровень учебных достижений выпускников средней школы по физике», по оси ординат - вероятность выполнения КЗ испытуемыми. На линейном континууме латентной переменной «трудность КЗ» точками обозначены экспериментальные значения.

Одной из характеристик КЗ является его дифференцирующая способность. Дифференцирующей способностью задания называется его свойство различать испытуемых по уровню подготовленности. Чем выше дифференцирующая способность задания, тем лучше деление испытуемых на подготовленных и не подготовленных. В разработанной модели большинство КЗ обладают «хорошей» дифференцирующей способностью, это показывает визуальный анализ характеристических кривых (рис. 1).







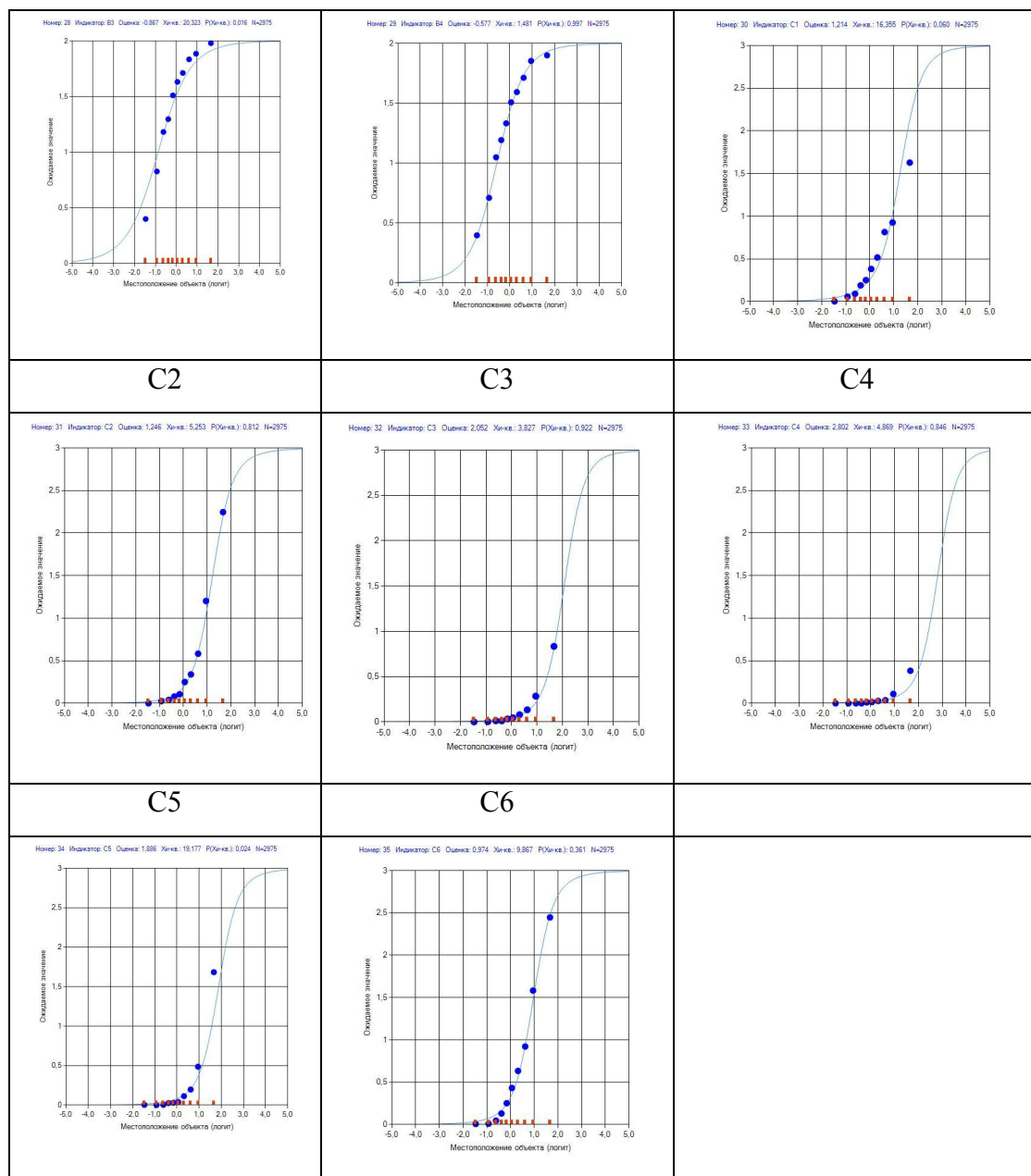


Рис.1 Характеристические кривые КЗ теста ЕГЭ по физике

3.3. Распределение трудностей КЗ

Другой характеристикой КЗ является его трудность. Трудность отражает решаемость КЗ, это числовая характеристика на абсциссе характеристической кривой КЗ, соответствующая средней вероятности [5]. Самым легким КЗ является А24 (рис.1), практически все испытуемые справились с ним, вероятность успеха самых слабых 50 %. Трудность КЗ А24 равна -1,537 логита. Самым трудным КЗ является С4 (рис. 1), даже лидеры выполняют это задание с вероятностью 13 % (3 балла соответствуют 100%). Трудность КЗ С4 равна 2,802 логита. Обращаем внимание, что качественный тест - это система КЗ равномерно возрастающей трудности [6], в тесте должны быть задания с различным уровнем трудности, но при этом большинство КЗ должны

обладать «хорошей» дифференцирующей способностью. Заметим, что все КЗ не могут иметь высокую дифференцирующую способность, т.к. трудные (С3-С5) и легкие (А1, А24) КЗ, как правило, имеют слабую дифференцирующую способность.

Рассмотрим распределение трудностей КЗ (рис. 2 нижняя диаграмма).

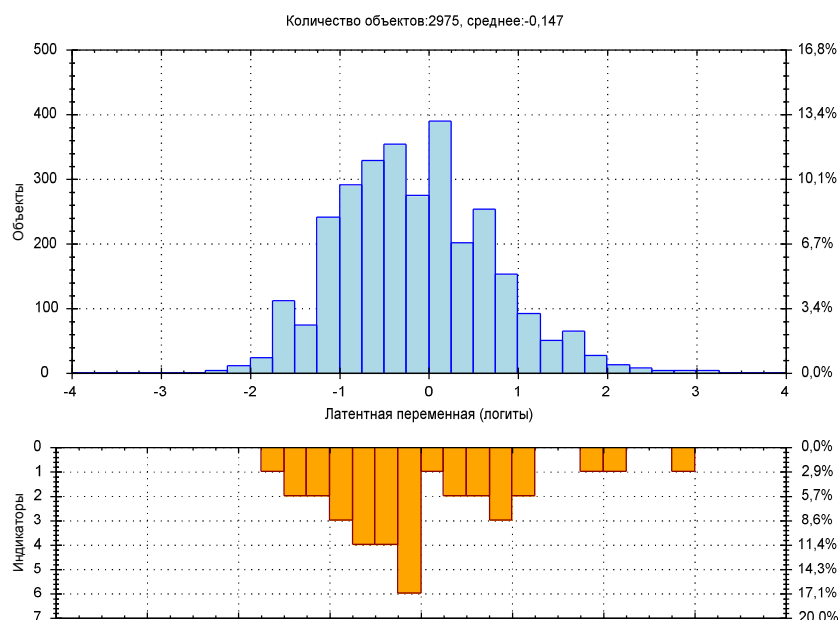


Рис. 2 Распределение уровня подготовки выпускников средней школы по физике (верхняя гистограмма) и трудностей КЗ теста ЕГЭ по физике (нижняя гистограмма) на одной шкале логитов

Аванесов В.С. отмечает [6], что «провалы» и слабый диапазон варьирования трудностей КЗ ухудшают метрические свойства теста, заметно снижают точность измерений и дифференцирующую способность тестовых результатов. Рассмотрим требования к распределению трудностей КЗ [6]. Разность между значениями самого трудного и самого лёгкого КЗ называют размахом. В качестве нормы принимают пределы варьирования размаха от -3 до +3 логитов. Соответственно, приемлемая мера размаха равна шести логитам [6]. Трудность рядом стоящих заданий теста не должна отличаться более чем на 0,5 логита [6], иначе на шкале образуются «провалы». Это требование можно назвать условием достаточной плотности расположения заданий на шкале [6]. Эти условия по мнению Аванесова В.С. обеспечивают высокую точность измерения на всем диапазоне варьирования индикаторных переменных. Визуальный анализ качества теста ЕГЭ по физике показал, что (рис. 2):

✓ диапазон варьирования трудностей КЗ соответствует 5-ти логитам (это хотя и меньше 6-ти логитов, но зато этот диапазон перекрывает диапазон варьирования измеряемой латентной переменной, что свидетельствует о точности измерения),

✓ наличие неоднородности в распределении трудностей КЗ в районе 1,5 и 2,5 логитов, т.е. в этом интервале тест слабо дифференцирует испытуемых с этим уровнем подготовки, условие достаточной плотности не соблюдается на всем диапазоне.

3.4. Соответствие меры трудности набора КЗ уровню подготовки испытуемых

Следующей характеристикой качества теста является соответствие трудности измерительного материала уровню подготовленности испытуемых. Мерой соответствия является симметричность распределений между двумя этими множествами, определяемая сдвигом их средних значений (рис.2). Считается, что наиболее информативный тест допускает сдвиг не более, чем на 0,5 логитов [5]. В нашем случае сдвиг равен -0,147 логитам, этот показатель является приемлемой мерой симметричности.

3.5. Оценка надежности измерения

Важной характеристикой качества теста является надежность. Различают два вида надёжности — надёжность как устойчивость и надёжность как внутренняя согласованность [7]. Рассмотрим надёжность теста как устойчивость по отношению к погрешностям измерения, независимость его результатов измерения от действия всевозможных случайных факторов. В качестве случайных факторов можно рассматривать:

- ✓ внешние неблагоприятные условия тестирования,
- ✓ внутренние психологические факторы, по-разному действующие на разных испытуемых в ходе тестирования,
- ✓ информационно-технологические факторы.

Разнообразие и изменчивость этих факторов так велики, что они обуславливают появление у каждого испытуемого непрогнозируемого по размерам и направлению отклонения измеренной латентной величины от истинного значения (который можно было бы, в принципе, получить в идеальных условиях). Величина этого отклонения определяется как «стандартная ошибка измерения» (табл. 1). На вопрос: «Насколько можно пренебречь стандартной ошибкой измерения?» отвечает индекс сепарабельности, он равен 0,838. Считается, что качественный тест имеет надежность не менее 0,8 [8]. Таким образом, тест является надежным с точки зрения помехоустойчивости. Отметим, что индекс сепарабельности также является характеристикой дифференцирующей способности теста [5]. Диапазон варьирования

измеряемой латентной величины равен почти 5,5 логитам (рис. 2 верхняя диаграмма), что доказывает высокую степень дифференцирующей способности теста.

Надежность как внутренняя согласованность определяется связью каждого конкретного элемента теста с общим результатом, тем, насколько каждый элемент согласован с остальными, т.е. насколько каждый отдельный вопрос измеряет признак, на который направлен весь тест [5]. Ответ о степени согласованности КЗ дают статистики уровня значимости хи-квадрат теста в целом и коэффициент надежности альфа Кронбаха [5,7]. В нашем случае коэффициент альфа Кронбаха равен 0,941, критерий согласия хи-квадрат теста в целом равен 0,859. Таким образом, набор КЗ теста ЕГЭ по физике является согласованным и обеспечивает высокую точность измерения.

4. Заключение

В статье показано использование модели Раша как методического инструмента для анализа качества теста ЕГЭ по физике. Метод анализа, основанный на этой теории, дает объективные научно обоснованные знания. В целом, анализируя качество модели по количественным и качественным показателям, можно сделать вывод о высокой точности измерения. Учитывая, что качество модели корнями уходит в содержание теста, можно сделать вывод, что тест ЕГЭ по физике – 2012 имеет высокие показатели качества и может рассматриваться в качестве измерительного инструмента.

Список литературы

1. Masters N. G. The Key to Objective Measurement. Australian Council on Educational Research, 2001.
2. Wright B.D., Stone M.N. Best Test Design. Rasch Measurement Chicago, 1979, Mesa Press, 223 p.
3. Л.В.Летова, С.А. Осипов Информационные технологии в измерении латентных величин // Телематика 2012: материалы XIX всероссийской научно-методической конференции. 2012. - С. 303-306.
4. Сайт лаборатории объективных измерений. - URL: www.rasch.org.ru (дата обращения 10.04.2013)
5. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в социальных системах. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2012. -432 с.
6. Аванесов, В.С. Понятие и методы математической теории педагогических измерений (Item Response Theory): статья третья / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2009. - №4. - С. 5.

7. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика.– СПб.: Речь, 2000. – 440 с. URL: <http://vash-psiholog.info/kollektiv/psihodiagnostika> (дата обращения: 10.03.2013).

8. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. - М.: Логос, 2002. - 432 с.

УДК 378.1

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ

Жильцов Д. Е., к.э.н., Институт управления образованием РАО, Москва, Россия.
E-mail: tatianaskorobova@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы, связанные с сохранением единого образовательного пространства в эпоху его распада.

Ключевые слова: образовательные пространства, система образования, образовательные стандарты.

SOCIAL ECONOMIC CONTENT OF EDUCATIONAL SPACES

Zhiltsov D.E., Ph.D, Institute of management in education of RAE, Moscow. Russia.
E-mail: tatianaskorobova@gmail.com

Abstract. In the article there are considerate problems connected with preservation of united educational space in the era its disintegration.

Keywords: educational spaces, educational system, educational standards.

Образовательное пространство – человеческое пространство, экономика человека. Оно в идеале противостоит дегуманизации, расчеловечиванию.

Образовательное пространство включает в себя единые стандарты, единые базисные программы обучения, единые учебники для всех учебных заведений соответствующего уровня и профиля, а также единые требования к условиям обучения и подготовки преподавателей. Кроме того, должен иметь место единый язык обучения и взаимное признание дипломов во всех нишах пространства.

Образование России как система распалось, так как распался образ будущего (ликвидирована цель, распались связи системы), расщепилось мировоззрение. Кроме того, дезинтегрируется страна, народ, как вообще все глобальные области. Распад – это рост многообразия с потерей единства, системного начала (ваза распалась на осколки, которые продолжают распадаться и дальше).

«Регионы расходятся по разным цивилизационным нишам (с одной стороны, островки модерна и постмодерна, с другой – море архаизации). Связность страны утрачивается просто потому, что уклады жизни людей в разных частях уже не соединяют их. Разница между регионами в среднем доходе на душу населения в 12 раз означает распад страны, даже если она формально не распадается. Да, положение

улучшается – в середине 1990-х годов разница была почти в 16 раз. Но ведь стабилизация происходит на уровне, несовместимом с единством страны»¹.

Цель – остановить разгосударствление (перестройку) и дальнейшую либерализацию и дезинтеграцию общества во всех его пространствах, в том числе образовательном.

Индивидуализация образования в либеральной модели – индивидуальное студенческое кредитование, индивидуальные маршруты обучения, индивидуальная финансовая организация учебного процесса еще больше раздробляют единую систему образования.

Авторитаризм учебного процесса противоречит его либерализации. Наличествует жесткая дисциплина. Учеба в коллективе имеет приоритет над индивидуальным обучением.

Либеральный подход противостоит социальному (последний либералы называют тоталитарным). На самом деле социальный подход противостоит либеральному тоталитаризму. В мягкой форме современный либеральный тоталитаризм («выживает сильнейший») представлен следующим мнением: «Нынешняя централизация образовательных программ является наследием тоталитарной эпохи, для поддержания которой была необходима массовая идеологическая обработка подрастающего поколения. Тоталитарному государству было важно делать детям прививку господствующей доктрины, навязывая «правильный» взгляд на историю, экономику и литературу. Однако в условиях информационно-свободного общества насильственная идеологическая обработка лишь подрывает доверие ко всей системе (идеология тотальной деидеологизации – тотальная идеология – Д.Ж.).

В новый информационный век родители будут иметь возможность выбрать за своих детей школу, построенную на любых принципах и идеях. Социальные государства будут финансировать обучение детей в выбранной родителями школе независимо от практикуемой ей программы. Либертарианские же правительства устраняются от системы образования и ликвидируют связанные с ней налоги, чтобы предоставить родителям финансовую возможность самим оплачивать обучение детей в выбранной форме.

Многие школы будущего станут экспериментальными площадками наподобие технологических стартапов. Результатом работы некоторых из таких школ будет

¹ Кара-Мурза С.Г. Спасти Россию. Как нам выйти из кризиса. – М.: Алгоритм, 2013. С. 177.

оглушительный успех, другие закончат свою историю колоссальным провалом, и путь в будущее лежит только через эксперимент»².

Либеральное пространство – пространство свободного распределения собственности и доходов, свободное соединение ресурсов и их перемещение, минимизация планирования, регулирования и контроля, минимизация стандартизации.

Либерализм в образовании – присвоить или наоборот, снять с себя ответственность за финансовые потоки, имущества, миграцию, дезорганизовать образование. Либерализм рассматривает образование как регулируемое распадающееся пространство, пространство управляемого хаоса.

Либерализм – это свободное перемещение людей и капиталов, провайдеров образовательных услуг в глобальном экономическом пространстве.

Социально-демократическое пространство – пространство равномерного распределения собственности и доходов, социальной справедливости.

Пространство идеального – пространство коллективного духа. Оно безгранично и строится на основе солидарности, а не конкуренции. Развитие – в большей степени в жизненном пространстве идеального (антропоцентрический прогресс), материальное же конечно, ограничено, ограничено здесь и развитие (техноцентрический прогресс). Борьба за прогресс в образовании – борьба за антропоцентрическое развитие, борьба за свободу в духе в жизненном пространстве.

Пространство – это любые перспективы. Деятельность открывает новые пространства, новые перспективы.

Пространство (поле) включает в себя как территориальный (географический), так и социокультурный аспект (место).

Важно сохранить единое образовательное пространство внутри страны. Для этого нужно подчинить функционирование образования единому замыслу,строить его в единую систему. Единые требования к образовательной системе формулируются в образовательном законодательстве и в системе стандартизации. Стандартизация тем важнее, чем обязательнее ступень образования для общества, чем она более массовая.

Образовательные стандарты пригодны только для тех областей в образовании, которые поддаются стандартизации и унификации, то есть те, где «в сущностных характеристиках несущественна временная (историческая и пространственная) локальная специфика, уникальность культурного и духовного пространства и

² П.В.Дуров. «Семь элементов системы образования XXI века» в сб. научных статей «Развитие человеческого капитала – новая социальная политика». – М.: изд-во «Дело». РАНХ и ГС, 2013. С. 53.

индивидуальное человеческое измерение»³. Там, где вуз хочет сохранить свою самобытность, нужны собственные стандарты. Там, где идет творческий процесс, идет воспитание человека, имеются собственные научные школы, происходит индивидуальное человеческое общение, стандартизация противопоказана.

Пространство образования должно быть типологизировано. Типологизация – основа существования образования как системы. Стандарты не убивают творчество. Они защищают учеников от некачественного образования и некачественного контроля со стороны органов управления, а также сохраняют преемственность между уровнями образования.

Всевозможные испытания и требования к отдельным субъектам образования и отдельным подсистемам – залог высокого качества образования и существования прочной системы образования.

Образование – это формирование субъективного и объективного идеального пространства бытия, включая политическое, социальное, экономическое и нравственное пространство. Материальное воспроизводится человеческим трудом, идеальное – образованием.

Пространство знания – бесконечное пространство, безграничный ресурс. Он является самым удобным и надежным капиталом, дает власть и богатство.

Пространство, занимаемое государством в образовании и пространство, занимаемое рынком, либо дополняет один другого, либо замещают одно другим. Так, государство занимает либо рамочное пространство, либо всю экономику в образовании. То же можно сказать и о рынке (соответственно выделяя рыночную экономику и рыночное общество в образовании).

В смешанной экономике рыночные отношения в образовании занимают не все образовательное пространство, а там, где они есть, они носят несовершенный и весьма специфический характер.

Рыночный механизм не распространяется, а значит, входят в государственный экономический сектор следующие элементы образования:

- общеобразовательный, общенаучный цикл обучения;
- подготовка специалистов для нерыночного сектора экономики;
- научные исследования фундаментального и поискового характера;
- капитальное строительство вузовских зданий;
- студенческий контингент стараются вывести из сферы рыночных отношений.

³ Филиппов Р.И. Макдональдизированное образование: подходит ли это для России? // Социология образования, № 4, 2009.

Рыночный механизм распространяется:

1) на мотивацию к труду и образованию, вследствие того что более квалифицированный и более производительный труд оплачивается в рыночной экономике более высоко, а также вследствие страха оказаться в числе безработных и испытать тяготы жизни малообеспеченных слоев населения;

2) в значительной степени на внебюджетные средства вуза. Материалы, оборудование и другие промышленные товары приобретаются по рыночным ценам. Возникает рынок учебных компьютеров, рынок учебной литературы;

4) на функционирование кадров. Имеет место конкуренция величин заработных плат. В случае недостаточной оплаты в госсекторе образования наблюдается миграция кадров в частный сектор образования и в другие отрасли народного хозяйства с более высокой оплатой труда;

5) имеет место конкуренция между государственными и частными вузами за платный контингент студентов;

б) рыночные отношения включаются в учебный процесс. Так, имеет место платное дополнительное обучение неуспевающих студентов. Неофициально платят за сдачу зачетов, экзаменов. При поступлении в государственные вузы на бюджетные места порой наблюдается оплата репетиторам соответствующего вуза за подготовку к конкурсным экзаменам;

7) Распределение кадров, в том числе и из государственных вузов, осуществляется в значительной степени на свободной, рыночной основе;

8) Рынок влияет на размещение вузов, особенно частных;

9) Рыночные отношения могут распространяться на услуги образовательной и прочей инфраструктуры, не относящейся непосредственно к образовательному процессу (библиотеки, столовые, спортзалы и т.п.).

При платном обучении (в том числе на сверхплановой основе в государственных вузах) возникают рыночные отношения при поступлении в вузы. У поступающих наблюдается желание минимизировать оплату и максимизировать качество образования с гарантией трудоустройства по окончании вуза. При институциональной оплате образования имеет место то же самое желание хозяйствующих субъектов минимизировать оплату, отобрав себе из числа студентов наиболее способных;

10) Прикладные исследования вуза могут иметь рыночную цену, пользоваться конкретным спросом.

В целом, допуская коммерциализацию некоторых сторон деятельности вуза в образовательном пространстве, общество стремится подчинить этот процесс некоммерческой природе высшего образования в интересах общего блага.

Сохранение и углубление индивидуальных траекторий образования, вариативность и инновационность образования не должны разрушать систему образования. Консерватизм в образовании и опора на традиции укрепляет образование.

УДК 376

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Рудь Н.Н., к.пед.н., доцент, Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: nataliyanrud@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются наиболее значимые вопросы в научно-методическом обеспечении воспитательного процесса общеобразовательного учреждения. Дается краткая антология концепций современного воспитания. Автором предлагается критериальная карта оценки качества воспитания, в которой раскрываются качественно-содержательные характеристики воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Ключевые слова: концепция, коэффициент модальности, критериальная карта оценки качества воспитания, уровневые показатели, функции мониторингового изучения воспитательного процесса.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

Rud N.N., PhD., associate professor, Moscow state pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: nataliyanrud@mail.ru

Annotation: this article discusses the most significant issues in scientific and methodical support of educational process in General education institutions. Provides a brief anthology concepts of modern education. The author suggests a criterion card assessing the quality of education, in which open qualitatively-substantial characteristics of the educational process at educational institutions.

Keywords: concept, coefficient modality, criteria card assessing the quality of education, level indicators, the monitoring study of the educational process.

Научно-методическое обеспечение по организации воспитательного процесса следует понимать как создание соответствующей научно-методической базы, позволяющей организовать в образовательном учреждении эффективную работу по реализации воспитательного процесса.

В широком смысле она включает в себя:

- разработку концепции воспитания, программу воспитания, воспитательную систему в образовательном учреждении, содержащих цели, стратегии, задач, основные направления и структуру воспитания и связывающие всю совокупность отдельных мероприятий воспитательного характера в единую систему;
- развитие в образовательном учреждении экспериментальных исследований по актуальным проблемам воспитательной работы, практическое

осмысление и обобщение отечественных и зарубежных исследований по близкой тематике и выработка на этой основе соответствующих конкретных рекомендаций для практической воспитательной работы в образовательном учреждении;

- разработку системы внутриучрежденческих проектов на исследования по проблемам воспитательной работы и реализации модели воспитания;
- разработку методик оценки качества воспитательной работы, обеспечивающих обратную связь в механизме воспитательной системы и процессе корректировки и обновления её;
- разработку и модернизацию нормативных и рекомендательных материалов и документов, обеспечивающих функционирование и развитие системы воспитания в образовательном учреждении;
- регулярное проведение по разработанным методикам и в соответствии с нормативными и рекомендательными документами диагностических, мониторинговых и социологических исследований состояния и качества воспитательной работы;
- подготовку и издание методических материалов в помощь организаторам воспитательной работы (заместителям директоров по воспитательной работе, классным руководителям, воспитателям, педагога-организаторам, тьютерам, вожатым и др.);
- организацию педагогических советов, заседаний методических объединений, школьной кафедры воспитательной работы или совещаний классных руководителей и другие формы объединений педагогов по основам социально-психолого-педагогической работы с учащимися, по мониторингу качества воспитания и диагностическим методикам, а также по проблемам воспитательной работы и реализации модели воспитания или воспитательной системы образовательного учреждения.

Рассмотрим наиболее значимые позиции в научно-методическом обеспечении воспитательного процесса. Прежде всего, при мониторинговом изучении при анализе пакета документов большой акцент делается на наличие своей воспитательной концепции образовательного учреждения, воспитательной программы, воспитательной системы.

Концепция — система взглядов, определенное понимание явлений и процессов. Концепцию воспитания обязательно включает характеристику основные компоненты воспитания: цель, содержание, принципы, методы, средства и формы, условия.

Основные элементы современной государственной концепции воспитания отражены в Законе РФ об образовании, в Концепции развития воспитания в системе образования города Москвы и других источниках.

Структура концепции должна отражать основные процессы, происходящие в системе воспитания образовательного учреждения и включать следующие позиции:

Пояснительная записка, включающая актуальность и необходимость разработки данной концепции.

1. Методологические подходы и принципы, обеспечивающие развитие воспитания в системе образования образовательного учреждения.

2. Цель и основные задачи развития воспитания.

3. Приоритетные направления реализации Концепции развития воспитания в системе образования образовательного учреждения.

4. Критерии оценки качества воспитания в образовательном учреждении.

5. Ожидаемые результаты по реализации Концепции воспитания в образовательном учреждении.

6. Механизмы реализации и наличие ресурсной базы в образовательном учреждении.

7. Возможные риски их минимизация.

Если рассматривать, существующие современные концепции воспитания, то можно выделить среди них те, которые имеют, как указывает Е.В. Бондаревская, «направленность на проектирование определённого типа воспитания и соответствующего ему типа личности, обоснование базовых воспитательных процессов и смыслов проектируемых изменений в воспитании». С этих позиций автор выделяет следующие виды концепций:

1. Концепции социального воспитания (Б. П. Битинас, В. А. Бочарова, С. В. Дармодехин, А. В. Мудрик, Г. Н. Аилонов, М. И. Шилова и др.), основанные на идеях системно-социального проектирования.

2. Общественно-ориентированные концепции коллективного воспитания (И. А. Зимняя, В. А. Караковский, З. А. Малькова, Л. И. Новикова, М. И. Рожков, Н. Л. Селиванова, А. И. Шемшурина и др.), основанные на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем.

3. Личностно-ориентированные культурологические концепции (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Н. Б. Крылова, В. В. Сериков, Е. Ш. Ямбург и др.), основанные на человекоцентрированной картине мира, личностном и культурологическом подходах, идеях развития воспитания в контексте культуры, национально-культурной идентификации, гуманизации воспитания.

4. Личностно-ориентированные концепции самоорганизуемого воспитания (С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук), основанные на идеях синергетического подхода.

Структура и содержание программы представляется несколько шире, включает позиции, отражающие более подробно содержательную деятельность воспитательного процесса образовательного учреждения; по каждому из направлений деятельности возможно наличие подпрограммы воспитания с указанием сроков и этапов реализации, возраста участников, методик выявления результативности, необходимых ресурсов и содержать методический блок, состоящий из плана, разработок, сценариев мероприятий и т.п.

Теоретически структура программы может включать следующие блоки:

Пояснительная записка.

1.1. Актуальность (социальный заказ, потребности детей, родителей, общества в целом; состояние массовой практики, опыта школы; анализ передового опыта; анализ аналогичных программ, характеристика новизны предлагаемой программы (подход, метод, формы, содержание, технологии); отражение состояния проблемы в педагогической литературе);

1.2. Концепция воспитания. Базовые, опорные идеи программы, основные принципы и воплощение их в структурных частях программы.

1.3. Характеристика методического инструментария (основные методы, приемы, средства, логика деятельности).

1.4. Методики изучения результатов работы по программе.

2. Целевой блок (цели и задачи воспитания; перспективы развития личности, изменение позиции школьника в различных видах деятельности, в коллективе; модели, отражающие желаемый результат, изменения).

3. Содержание деятельности, пути и формы достижения поставленных целей и задач. Направления, виды деятельности, циклы, подпрограммы, мини-проекты, формы, технологии, методы и пр.).

4. Этапы реализации программы.

5. Условия или ресурсы успешной реализации программы (кадровые, нормативно-правовые, организационные, мотивационные, материально-технические, финансовые).

6. Возможные риски их минимизация

7. Финансовый план реализации программы

8. Приложения (методические рекомендации, планы, сметы, разработки, подпрограммы и т.п.).

При разработке методик оценки качества воспитательного процесса важно подбирать такие, которые будут указывать на конкретные индикаторы (показатели) и

уровневые шкалы результативности, отражать реализацию всех направлений воспитательной работы.

При рассмотрении вопроса качественно-содержательной характеристики воспитательного процесса является *модальность*.

Коэффициент модальности показывает степень использования субъектами воспитательного процесса (администрацией, учителями, учащимися) ресурсов образовательного учреждения. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в образовательном учреждении ресурсов и возможностей для развития, саморазвития и реализации как отдельных субъектов учебно-воспитательного процесса, так и всего ученического и педагогического коллектива. Кроме того мобильность показывает способность воспитательной среды к возможным изменениям. Это важный показатель, без которого образовательное учреждение не будет конкурентоспособным.

Интенсивность воспитательного процесса показывает степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также их интенсивность. Перенасыщенный или слишком интенсивный воспитательный процесс с огромным количеством мероприятий ведет к перегрузке, что нарушает требования к сохранению здоровья субъектов процесса воспитания. Показателем включенности в воспитательный процесс всех субъектов является *осознанность* воспитательного процесса.

Характеристика, по которой можно судить о включенности объектов, субъектов, процессов и явлений в воспитательный процесс является такой индикатор или показатель как *широта*. К этому показателю можно отнести такие параметры как проведение различных мероприятий разного масштаба (район – округ – город - регион), международное сотрудничество образовательного учреждения, а также конкурсы и проекты различных уровней.

Показатель *доминантности* воспитательного процесса показывает насколько высок авторитет школы в глазах родительской общественности, значим в социуме, в самом педагогическом коллективе.

Такой показатель как *когерентность* (согласованность, гармоничность) тесно взаимосвязан с показателем доминантности и повышению этого показателя будут способствовать совместные проекты и сотрудничество с учреждениями спорта, культуры, неформальными детскими общественными организациями, органами самоуправления, средствами массовой информации.

Показатель *социальной активности* отражает успешность выпускников, реализацию различных социальных инициатив, участие в различных разнопрофильных

конкурсах и проектов, как учеников, так и учителей и подтверждается практикой воспитательной работы.

При разработке нормативных и рекомендательных материалов и документов, обеспечивающих функционирование и развитие системы воспитания в образовательном учреждении необходимо опираться на нормативно-правовые и законодательные акты системы образования РФ:

Нормативно-правовая база для разработки концепции, воспитательной программы образовательного учреждения.

1. Закон РФ « Об образовании».
2. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование-5»
4. Целевая программа «Развитие воспитания в системе образования на 2008-2010 годы».
5. Концепция развития воспитания в системе образования города Москвы (2010г).
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России (2009г.).
7. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы»
8. «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
9. Федеральный закон « Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» (в редакции ФЗ от 20.07.2000 №103-ФЗ).
10. Приложение к письму МО РФ от 15.12.2002 №30-51-914/16 «Минимальный объем социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования».
11. Письмо Минобразования России от 02.04.2002 г. №13-51-28/13 «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в ОУ».
12. «Приоритетными направлениями развития образовательной системы РФ» (одобрены на заседании Правительства РФ 9 декабря 2004г., протокол № 47, раздел 1).

Знание и использование соответствующих нормативных документов ведет к грамотной и компетентной работе всего педагогического коллектива, к правильному руководству и управлению воспитательной системой образовательного учреждения.

Кроме того научно – методическое обеспечение по организации воспитательного процесса будет во многом зависеть и от выполнения функций

управления образовательным учреждением со стороны администрации. Доктор педагогических наук П.И.Третьяков предлагает следующие функции управления школой, которые в нашем контексте можно рассматривать как функции мониторингового изучения:

Мотивационно-целевая функция - четкое выполнение всеми членами педагогического коллектива работы в соответствии с делегированными им обязанностями и планом, сообразуясь с потребностями в достижении собственных и коллективных целей.

Информационно-аналитическая функция - функция управления, направленная на изучение физического состояния и обоснования применения совокупности способов, средств воздействий по достижению целей, на объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку регулирующих механизмов по переводу системы в новое качественное состояние.

Планово-прогностическая функция - деятельность по оптимальному выбору идеальных и реальных целей в разработке программ достижения.

Организационно-исполнительская функция объективно принадлежит каждому циклу управления и несет в себе основной потенциал социального преобразования образовательного учреждения; характеризуется как деятельность субъекта (объекта) управления по формированию и регулированию определенной структуры организационных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения целей. Организационные отношения можно определить как связи между людьми, установленные по поводу распределения полномочий и закрепления за ними функций их совместной деятельности.

Контрольно-диагностическая функция понимается как одновременное оперативное изучение и оценка, регулирование и коррекция процесса или явления, будь это на уровне личности учащегося, деятельности учителя или руководителя школы.

Регулятивно-коррекционная функция определяется нами как вид деятельности по внесению корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания ее на запрограммированном уровне.

Исходя из перечисленных функций, указанному выше научно-методическому обеспечению определение эффективности воспитательного процесса будет во многом зависеть от:

– степени соответствия содержания и организации воспитательного процесса, основным требованиям нормативно-правовой базы (Минимальный объем

социальных услуг по воспитанию), потребностям общества; систематического диагностирования состояния профессионального роста заместителя директора по воспитательной работе, самочувствия педагогов, изучение эффективности и качества воспитательной работы, воспитанности учащихся с целью обнаружения и разрешения конфликтов, степени удовлетворенности педагогов, родителей жизнедеятельностью школы, повышения качества профессиональной деятельности всех субъектов воспитательного процесса путем совершенствования воспитательной работы в округе;

– учета возрастных и индивидуальных возможностей учащихся в процессе организации разнообразной совместной деятельности (органы ученического самоуправления, детские общественные организации); привлечение к организации воспитательного процесса социальных партнеров (учреждения дополнительного образования, гражданско-патриотические клубы, спортивные и музыкальные студии и коллективы, Совет ветеранов и др.); уровня профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения, заместителя директора по воспитательной работе, их искусства взаимодействия с педагогическим коллективом, учащимися, родителями в принятии управленческих решений и контроля над развитием воспитательной деятельности на уровне общеобразовательного учреждения.

К методам изучения качества воспитательной деятельности в образовательном учреждении относят следующие:

- 1) неэкспериментальные (служат для выявления наличия или отсутствия какой-нибудь психологической особенности);
- 2) диагностические (для количественного измерения);
- 3) экспериментальные (для объяснения психических явлений);
- 4) формирующие (для выявления возможностей развития).

Методики, диагностики, анкеты оценивания качества реализации воспитательных задач педагогами-воспитателями (заместителем директора по воспитательной работе, учителем, классным руководителем, социальным педагогом, вожатым) должны носить комплексный характер, и быть направленными на изучение всех составляющих педагогической компетентности в области воспитания (профессиональных знаний и профессиональных умений в области воспитания, мотивационно-личностного компонента и позиции педагога).

Критерии - это признаки, на основе которых производится оценка эффективности воспитания. Критерии обозначают основные направления выявления результатов и не являются раз и навсегда данными: они могут меняться вместе с развитием учреждения, однако основное критериальное ядро должно сохраняться. Кроме критериев в критериально-оценочный комплекс оценки качества воспитания

включается достаточно широкий спектр показателей, адекватно и емко отражающих важнейшие грани (стороны) каждого критерия.

Оценка качества воспитания обычно производится с использованием двух групп критериев:

а) *количественные* (обычно фиксируются информационно-аналитическим методом): количество учащихся, проведенных воспитательных мероприятий, дополнительных образовательных услуг; количество разработанных и распространенных методических и информационных материалов; количество мероприятий по профилактике асоциальных проявлений и др.

б) *качественные*: повышение адаптивности учащихся, оценка самими учащимися качества воспитания, профессионального уровня педагогов; самооценка педагогами профессионального уровня; экспертная оценка профессионализма педагогов и административных работников и др.

В соответствии с логикой и структурой требований, предъявляемых к современному профессиональному учебному заведению, можно выделить различные группы критериев (таблица 1).

Таблица 1 Критериальная карта оценки качества воспитания

№	Критерии	Показатели
1	Критерии результативности воспитательного процесса, касающиеся различных сторон профессионально-личностного развития учащегося	интеллектуальная развитость (владение операциями мыслительной деятельности; готовность к совместной творческой деятельности; уровень познавательного развития; уровень креативности и др.)
		психологическое состояние (уровень работоспособности / утомляемости; стрессоустойчивость; уровень беспокойства, тревоги; уровень саморегуляции и др.)
		физическое и психическое здоровье (соответствие показателей здоровья региональным нормативам; частота заболеваемости; отсутствие хронических заболеваний и др.)
		духовное развитие (гуманность способов взаимодействия, взаимоотношений; культура поведения в учреждении и вне его; проявление конструктивной активности в социальном поведении; наличие конструктивной творческой мотивации; целостность Я-концепции и др.)
2	Критерии сформированности целостного воспитательного пространства образовательного учреждения	направления деятельности, в которых принимают участие члены педагогического и студенческого коллективов
		количество оказываемых дополнительных образовательных услуг (кружковая работа, центры творчества, досуга)
		социально-психологические аспекты состояния учреждения: число конфликтов в учреждении, стабильность кадрового состава, удовлетворенность отношениями в учреждении
		социальная оценка деятельности учреждения: престиж учреждения, конкурентоспособность
		степень удовлетворенности студентов и их родителей качеством воспитательной работы
		качество связей образовательного учреждения с другими институтами воспитания
		проявления культуры жизнедеятельности, определяющихся в поддержании и развитии традиций, изучения истории учреждения, поддержание связей с выпускниками разных лет и бывшими коллегами

		наличие и использование неофициальной символики ("герб", гимн)
3	Критерии социальной эффективности процесса воспитания	количество видов и качество социально и лично значимой деятельности
		динамика достижений по разным направлениям и видам культурно-оздоровительной деятельности
		отсутствие рекламаций со стороны учащихся и родителей, а также учреждений и высших учебных заведений, в которых работают и обучаются выпускники
		состояние распространенности наркомании и алкоголизма среди учащихся
		число учащихся из неблагополучных семей, которым была оказана помощь;
		полнота учета семей "группы риска"
		сформированность традиций в учреждении
		участие учреждения в развитии культурной, социальной, экономической жизни города, области
4	Критерии информатизации	количество специалистов образовательного учреждения, использующих компьютер в воспитательной и управленческой деятельности
		количество специалистов, использующих компьютер в опытно-поисковой работе (база данных, средства диагностики и т.д.)
		сформированность локальной сети, представленность образовательного учреждения в общегородской, областной всемирной сети (наличие раздела «воспитательная работа»)
5	Критерии эффективности управления процессом воспитания	системность и упорядоченность в организации деятельности (сформированность коллектива; осознание общих целей и задач воспитательной деятельности и способов фиксации их реализации; четкость распределения функциональных обязанностей; наличие четко оформленных критериев оценки работы каждого педагога или администратора; наличие анализа эффективности принятых и выполняемых решений; наличие упорядоченной системы информации по содержанию выполненных действий и их результативности)
		активность и продуктивность деятельности (число инициатив по улучшению работы и новых видов деятельности в области воспитания, исходящих от специалистов)
		оперативность и четкость работы (своевременное выполнение запланированных воспитательных мероприятий; согласованность действий при выполнении деятельности)
		психологический климат (число конфликтов, взаимозаменяемость, взаимопомощь, высокий уровень работоспособности, ответственность за результаты работы)
6	Критерии оценки специалистов	компетентность (высокий уровень общей и профессиональной культуры, предполагающий актуализацию общечеловеческих ценностей; знание теорий и концепций воспитания, современных разработок и теоретических установок в области воспитания и др.)
		продуктивность (число инициатив по улучшению воспитательной деятельности, число решений по развитию инновационных процессов, подготовленных при участии специалиста)
		методическая грамотность (количество разработок рекомендательного и нормативно-регулирующего характера; число разработанных аналитических показателей оценки выполнения воспитательной работы; число разработок информационного характера для учреждения)
		включенность в работу учреждения (глубина и согласованность действий с другими специалистами учреждения, с работниками других учреждений; наличие совместных действий с другими специалистами)
		ответственность и пунктуальность, дисциплинированность в выполнении действий; доброжелательность, неконфликтность, стремление и способность к сотрудничеству
		личная заинтересованность в результатах работы, открытость, гласность в действиях
		сформированность чувства общности, "патриотизма" по отношению к своему учебному учреждению
7	Критерии эффективности	количество и качество воспитательных мероприятий
		повышение квалификации педагогов

	психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса	участие в научно-исследовательской и учебно-методической деятельности (методические разработки, пособия, рекомендации)
		наличие упорядоченного банка диагностических методик
		число направлений воспитательной деятельности (в том числе профилактическая работа), консультативная деятельность
8	Критерии оценки материально-технического оснащения воспитательного процесса	Наличие помещений для проведения коллективных воспитательных мероприятий (актовый, физкультурный залы)
		Наличие условий для организации досуговой, спортивной, художественно-эстетической и др. видов деятельности (оборудования, инвентаря, его состояние, условия хранения)

Данные показатели могут (и должны) корректироваться при реализации конкретной модели воспитательной системы образовательного учреждения; некоторые из них будут диагностироваться уже на этапе становления воспитательной системы, другие проявятся лишь в процессе ее развития – это зависит от ценностно-целевого определения результативности воспитательной системы, представленного в концепции воспитания.

Качественное решение воспитательных задач во многом зависит от кадровых ресурсов педагогов-воспитателей образовательного учреждения, их педагогической культуры, от знания закономерностей, принципов и методов воспитания. При оценивании качества воспитания особенно важным представляется выявление уровня педагогов, осуществляющих реализацию задачи воспитания по следующим показателям (см. Таблица 2).

Таблица 2. Показатели профессионализма педагога, осуществляющего воспитание учащихся

Минимальный уровень	Достаточный уровень	Квалифицированный уровень
<i>Знание теории и методики воспитания:</i> - знание современных подходов к организации воспитательного процесса; - творческое использование положительного опыта в своей практике	<i>Знание теории и методики воспитательной работы:</i> - знание современных концепций, технологий воспитания; - умение интегрировать их в своей профессиональной деятельности	<i>Знание методологических, теоретических, технологических основ воспитания:</i> - знание современной методологии воспитания; - знание современных концепций, систем, технологий воспитания; - умение на их основе создавать собственную (авторскую) систему воспитательной работы в группе
<i>Владение педагогом методикой изучения учащихся и коллектива (при изучении учащихся, коллектива используются различные методы: наблюдение, беседа, организация само-, взаимооценки воспитанников, социометрия, парное сравнение, эксперимент и др.)</i>	<i>Знание сути и умение осуществлять диагностико-прогностическую деятельность:</i> - владение диагностическими методиками; - умение осуществлять прогноз хода воспитательного процесса, своей педагогической деятельности; - владение банком систем изучения учащихся, умение их интерпретировать в своей профессиональной деятельности	<i>Знание сути и владение технологией педагогического мониторинга:</i> - умение составлять и реализовывать программу педагогического мониторинга; - умение координировать и внедрять самостоятельно разработанную систему изучения учащихся; - умение отслеживать ход и результаты воспитательного процесса

<p>Владение методикой планирования воспитательной работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знание «алгоритма» составления плана, его структуры, различных матриц основной части плана; - умение составлять перспективный план; 	<p>Владение современными подходами, алгоритмами планирования воспитательной работы (И.П. Иванова, Н.Е.Щурковой, В.А. Караковского и др.), умение их интерпретировать в своей профессиональной деятельности</p>	<p><i>Знание сути и владение технологией проектной деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - умение составлять концепцию, программу воспитания, план воспитательной работы; - умение проектировать воспитательную систему группы
<p><i>Владение методикой организации деятельности воспитанников:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - знание современных форм организации деятельности учащихся (коллективно-творческих дел — КТД, деловая игра, моделирование ситуации и др.); - владение приемами вовлечения учащихся в организацию воспитательных дел; - умение на практике реализовывать задуманное 	<p>Владение известными методиками организации жизнедеятельности учащихся (И.П.Иванова, Н.Е. Щурковой, В.А. Караковского и др.), умение их интер-претировать в своей профессиональной деятельности</p>	<p><i>Знание сути и владение технологией организаторской деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - координация деятельности основных институтов социализации личности (семьи, образовательных учреждений дополнительного образования, детских и юношеских организаций и др.); - организация воспитательной деятельности в процессе обучения (самостоятельно и с помощью предметников); - организация собственных воспитательных влияний вне учебной деятельности; - организация коллектива в качестве средства становления личности студента; - индивидуальная работа с учащимися
<p><i>Владение методикой анализа при оценке воспитательной работы с коллективом и отдельными воспитанниками:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -умение выявлять и анализировать состояние и сдвиги в показателях воспитанности учащихся, в этапах развития коллектива 	<p><i>Знание и умение использовать на практике известные подходы к критериям, методикам выявления результативности воспитательного процесса;</i> умение анализировать результаты воспитания</p>	<p>Знание сути и владение технологией гностической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - осуществление сбора и анализа данных, полученных в ходе диагностической деятельности предметников, психологов, социального педагога и др.; - анализ данных, полученных в ходе собственной диагностической деятельности; - анализ изменений в уровне развития, образования, воспитанности школьников, ведение карты педагогического мониторинга; - анализ собственной деятельности, а при необходимости и других участников педагогического процесса с целью внесения изменений в задачи, содержание, формы и методы работы с детьми; - анализ воспитательной работы, КТД, внеурочной деятельности по предмету.

<p>Владение методикой профессионального самообразования по организации воспитательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знание структуры и содержания квалификационной характеристики воспитателя; - умение дать оценку своей профессиональной подготовленности к воспитательной работе; - владение приемами изучения и использования положительного педагогического опыта 	<p>Знание различных моделей (профессиональных требований) современного воспитателя, умение их интерпретировать в своей профессиональной деятельности;</p> <p>владение методиками самосовершенствования в области воспитания</p>	<p>Знание сути профессиональной позиции педагога, умение ее анализировать, предъявлять; умение совершенствовать ключевые профессиональные умения: «учитывать самочувствие студентов; проследить характеристики психологического климата; контролировать ход групповой деятельности; увеличивать меру самостоятельности через возложение полномочий; изменять профессиональную позицию в соответствии с меняющейся ситуацией» (Н. Е. Щуркова)</p>
---	---	--

В зависимости от уровня профессионализма педагога-воспитателя будут определены и трудности, с которыми сталкивается педагог при организации воспитательной работе. Эти трудности могут проявляться при решении таких вопросов воспитания как:

- постановка и решение педагогических задач (педагог испытывает затруднения в балансировке обучающих задач с развивающими и воспитывающими, допуская упущение воспитательных задач);
- организация педагогических воздействий (неумение изучать учащегося, неумение видеть учащегося как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития);
- оценка воспитанности (педагог больше внимания обращает на внешнюю сторону поведения и дисциплину, а не на мотивы поступков);
- в выборе методов воспитания (педагог стремится навязать способы поведения в готовом виде, а не создает ситуации морального выбора; оценивает отдельные поступки учащегося вне контекста его общего поведения);
- организация воспитательного процесса (педагоги не проявляют инициативу, не учитывают возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, мероприятия проводят шаблонно; в воспитательной работе предпочтение отдается массовым формам работы, отдельным направлениям и эпизодическим мероприятиям в ущерб комплексному подходу);
- организации собственной деятельности в частности в самоконтроле и самокоррекции своего труда (недостаточная полнота и системность психологических знаний, недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе, когда педагог не видит в самом себе причин, мешающих ему понять учащегося или влиять на него).

Научно-методическое обеспечение, включающее методики, диагностики реализации воспитательных задач предоставляет администрации ОУ информацию для дальнейшего анализа кадровых, мотивационных, технологических, временных ресурсов, способствует определению направлений и перспектив их развития, содействует укреплению адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции и психологической защищенности педагогов.

Список литературы

1. Гормин А. Процессная модель оценки качества образования // Директор школы №10, 2005, стр. 17-24.
2. Дереклеева Н. Оценка результатов воспитательной работы // Воспитательная работа в школе. 2005. – №6. – С.103-112.
3. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ шк. технологий, 2008. 240 с.
4. Литвиненко Э.В., Сергеева М.А., Нечаев М.П. Экспертное оценивание в лицензировании и аттестации образовательных учреждений и управленческих кадров: учеб. пособие. М.: 5 за знания, 2008. 176 с. (Метод. б-ка)
5. Нечаев М.П. Экспертное оценивание воспитательной деятельности в аккредитации образовательного учреждения и аттестации управленческих кадров: метод. пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2008. 76 с.
6. Схема аттестационной и аккредитационной оценки воспитательной деятельности образовательного учреждения (на основании Письма Минобразования России от 15.10.2003 № 24-51-212/13-28-51-793/16 «О методических рекомендациях по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы различного уровня и направленности»).

УДК 371.26; 37.012

ОПТИМАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ОБЪЕКТИВНОЙ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС.

Климин С.В., к.т.н., Институт управления образованием РАО, Москва. Россия.
E-mail: attest@mal.ru

Аннотация. В статье предложена оригинальная классификация основных общих и частных методов внешней оценки качества работы организаций общего образования. Показано, что оптимальными методами для такой оценки являются методы объективной оценки. Представлены критерии для отбора пользователями конкретных методов, которые оптимальны для проведения внешней оценки работы школ. Описаны: 1) общие методы, являющиеся оптимальными для оценки именно школы, а не учащихся; 2) конкретные методы, разработанные научным коллективом под руководством автора статьи, являющиеся оптимальными для оценки содержания, условий и результатов образовательного процесса в школах.

Ключевые слова: объективная внешняя оценка качества работы школ, общие и частные методы оценки, конкретные методы объективной оценки, ФГОС.

THE OPTIMAL METHODS OF AN OBJECTIVE EXTERNAL ASSESSMENT OF QUALITY OF WORK ESTABLISHMENTS OF THE GENERAL EDUCATION ACCORDING TO REQUIREMENTS OF THE FSES.

Klimin S.V., PhD., Institute of Management in Education of RAE, Moscow. Russia.
E-mail: attest@mal.ru

Abstract. In the article the original classification of the main generic and private methods of the external assessment of quality of work of establishments of the general education is proposed. It is shown that the methods of objective evaluations is optimal methods for the assessment. The criteria for selection of the users of concrete methods that are most appropriate to conduct an external assessment of schools is presented. Described: 1) the generic methods, which are optimal for evaluation of the school, and not the pupils; 2) the concrete methods developed by the scientific team under the leadership of the author, are optimal for evaluation of the content, conditions and results of educational process in schools.

Keywords: objective external assessment of quality of work of schools, generic and private methods of the assessment, concrete methods of objective assessment, FSES.

Контент-анализ источников, проведенный нами, показал, что методы объективной оценки результатов развития личности, выходящих за пределы учебных знаний, умений и навыков, как результатов деятельности общеобразовательных организаций (ОО) практически не представлены в педагогической литературе. В большинстве источников, в которых все же рассматриваются близкие к этому направлению оценки методы, описаны только методы объективного (с применением стандартизированных, т.е. проверенных на свое психометрическое качество, тестов) изучения отдельных

(чаще всего – «проблемных») учащихся с целью анализа данных характеристик педагогами и классными руководителями. К наиболее распространенным методам оценки соответствующих результатов деятельности ОО в практике оценки работы школ до сих пор относятся такие по своей сути субъективные методы, не обеспечивающие объективную оценку, как педагогические наблюдения, беседы с учащимися, учителями и родителями, социологическое (построенное на «лобовых» вопросах) анкетирование, анализ результатов деятельности школьников, экспертная оценка.

При этом очевидно, что в процедурах особенно государственного контроля качества деятельности ОО необходимо использовать систему именно объективных методов оценки. С учетом этого научным коллективом под руководством автора статьи в период 1995-2012 г.г. разработаны критериально-ориентированные тесты, позволяющие определить именно в отношении целостной ОО уровень результативности реализации в нем очевидно значимых для воспитания учащихся компонентов обучения по ряду учебных дисциплин (гуманитарной и естественно-научной направленностей).

При разработке образцов данных тестов, в частности, учтено, что в процессе госконтроля невозможно применить методы оценки, связанные с изучением реального поведения учащихся. Поэтому для названной цели оценки в госконтроле должны быть наиболее распространены методы, направленные на системное изучение высказываний и суждений учащихся и педагогов, касающихся вопросов поведения людей, с которыми они находятся в непосредственном взаимодействии. Практика применения в процессе госконтроля соответствующих психолого-педагогических тестов для учащихся и педагогов, успешно прошедших проверку по основным общепринятым характеристикам качества таких средств оценки (содержательная валидность и надежность по методу «половин теста»), показала, что такие тесты способны обеспечивать объективную проверку по ряду критериев оценки содержания и качества воспитательной деятельности школ [1], [2], [5], [6].

Выводы, приведенные в предыдущей статье автора в данном журнале [4] требуют признать необходимым применение специализированных (предназначенных для оценки деятельности именно целостных образовательных учреждений или их целостных частей – ступеней образования, возрастных параллелей и др.) тестовых и иных измерительных материалов (стандартизированных анкет) с целью проведения внешних оценок выполнения общеобразовательными организациями тех требований ФГОС (в рамках государственной аккредитации, государственного контроля качества

образования в данных организациях и т.п. процедур), которые контролируются только при групповой оценке (оценка целостной ОО или ее целостных частей), или также (наряду с аттестацией учащегося) при групповой оценке.

Необходимые для реализации таких материалов методы целесообразно разделить на 2 их группы: 1) методы организации названной оценки; 2) методы непосредственного проведения этой оценки.

Среди методов организации внешней оценки качества деятельности ОО основными, как показал проведенный нами анализ практики организации региональными органами управления образованием государственной аккредитации и государственного контроля качества обеспечиваемого образовательной организацией образования, выступают следующие общие и являющиеся их компонентами частные методы.

Основные общие методы организации внешней оценки качества деятельности ОО.

1. Обеспечение общей организации процедуры обследования ОО в соответствии с конкретным, установленным в нормативно-методических документах органа или учреждения, проводящего оценку, алгоритмом действий штатных и привлеченных специалистов (экспертов и технических работников) данного органа или учреждения.

Основные частные методы, реализуемые в рамках данного общего метода организации оценки:

1) методы организации подготовительного этапа проведения обследования ОО (прием соответствующего заявления от ОО; обеспечение предоставления им сведений, необходимых для учета особенностей происхождения образовательных программ при подготовке комплекта предметных тестов; получение от ОО и обработка сведений об учащихся для формирования репрезентативных выборок участников тестирований; обеспечение проведения экспертных оценок результатов образовательной деятельности педагогическим коллективом и других направлений проведения самообследования ОО; сбор данных об итоговых аттестациях обучающихся за отчетный период; сбор установленных процедурой локальных актов образовательного учреждения, определяющих содержание образовательного процесса в нем; подготовка комплектов диагностических материалов для проведения обследования);

2) методы организации основного этапа проведения обследования ОО – проведения непосредственной оценки (закljučаются в обеспечении заполнении соответствующих бланков ответов определенными группами участников тестирований и анкетирований);

3) методы организации заключительного этапа проведения обследования ОО – методы обработки, анализа данных обследования ОО и подготовки проведения заседания соответствующей комиссии или иного органа, уполномоченного для принятия тех или иных решений по итогам проведенной оценки качества деятельности образовательной организации.

2. Организация штатными и/или привлеченными специалистами органа или учреждения, проводящего оценку (экспертами, техническими работниками), деятельности администрации и педагогического коллектива ОО по подготовке к обследованию, осуществляемая в соответствии с также установленными в нормативно-методических документах органа или учреждения требованиями к администрации ОО по организации подготовки его обследования.

Основные частные методы, реализуемые в рамках данного общего метода организации оценки:

1) подготовка администрацией и педколлективом ОО соответствующих, установленных применяемой технологией оценки, сведений об учащих, о реализуемых образовательных программах и о выбираемых для тестирования учебных предметах;

2) обеспечение информирования учащихся и работников ОО, участвующих в обследовании, о связанных с этим организационных вопросах;

3) заполнение служебных полей полученных в органе или учреждении, проводящем оценку, бланков для ответов участников обследования;

4) иные действия, необходимые для организационного обеспечения проведения обследования ОО (внесение, при необходимости, изменений в расписание занятий с учетом состава всех участников обследования и его времени; определение и подготовка, в соответствии с установленными применяемой технологией оценки требованиями, помещений для проведения обследования; выделение рекреационных зон для отдыха участников тестирований и анкетирований в их перерывах и назначение дежурных педагогов на время проведения обследования);

5) подготовка образовательной документации для использования ее при проведении соответствующего анализа членами экспертной группы;

6) проведение администрацией и педагогическим коллективом самообследования ОО на основе заполнения соответствующих форм документов, установленных для этого применяемой технологией оценки.

3. Выполнение экспертами, непосредственно проводящими обследование ОО с помощью применяемых для этого методик оценки, определенных, также установленных в нормативно-методических документах соответствующего органа или учреждения, основных требований к данным экспертам по обеспечению ими обследования ОО.

Основные частные методы, реализуемые в рамках данного общего метода организации оценки:

1) проверка помещения для обследования, рабочих мест тестируемых и анкетированных лиц и других условий для проведения обследования – в соответствии с вышеупомянутыми требованиями к администрации ОО по подготовке его обследования;

2) сообщение общей вводной инструкции тестируемым и анкетированным лицам;

3) организация начала обследования: раздача тестируемым и анкетированным лицам бланков для ответов, контроль заполнения ими служебных полей бланков;

4) раздача тестируемым и анкетированным материалы первого теста (или анкеты) по программе обследования, проверка правильности понимания ими инструкции теста (анкеты), правильности заполнения бланков для ответов;

5) далее – реализация определенного плана-программы обследования.

Применяемые для проведения внешней оценки качества деятельности ОО основные общие методы непосредственного проведения оценки подразделяются на следующие 2 класса этих методов: субъективные методы оценки (целиком основанные на использовании выражаемых в свободной форме частных мнений экспертов, как конкретных лиц-«оценщиков»); объективные методы оценки (основанные на независимости данных оценки от мнений экспертов, как конкретных лиц-«оценщиков» и построенные на использовании тестов как совокупностей стандартизированных заданий, экспериментально проверенных на свою способность обеспечивать необходимо точную оценку тех характеристик, для оценивания которых эти тесты применяются).

Очевидно, что не ограничиваемые никакими формализующими процедурами полностью субъективные оценки являются неприемлемо зависимыми от частных мнений конкретных лиц и потому не могут рассматриваться как методы, которые можно было бы отнести к методам, целесообразным для применения с целью совершенствования процедур внешней оценки качества деятельности ОО. В связи с этим, далее рассматриваются только методы, являющиеся в той или иной степени

методами объективными по процедуре оценивания. Учитывая, что данные методы могут быть построены только на основе из научного обоснования, эти методы целесообразно именовать общими научными методами оценивания.

Исходя из данных проведенного нами исследования (С.В. Климин с сотр., 2010-2012), по степени независимости результата оценки от мнения конкретного лица, проводящего оценку, все названные методы могут быть отнесены к одной из следующих групп, в которых реализуются различные общие научные методы оценивания (которые также целесообразно относить к методам диагностики – см. далее):

1) частично объективные методы диагностики (основанные на использовании, в той или иной степени, мнения конкретного лица в тех случаях, когда оценку провести без такого мнения в принципе невозможно, при этом субъективизм данного лица максимально ограничивается за счет формализации и стандартизации применяемой конкретной методики оценки);

2) методы оценки, реализующие полностью объективные методы диагностики.

К методам первой названной группы относятся следующие методы: педагогическое наблюдение, проводимое в соответствии с определенными требованиями к содержанию оценки, процедуре наблюдения, фиксации и обработки его данных; экспертная оценка с обязательным использованием метода обобщения независимых характеристик; диагностическая (протоколируемая и проводимая по установленному, обоснованному в соответствии с целями оценки, алгоритму) беседа; проводимые по определенным правилам социологии, с точной фиксацией и количественной обработкой результатов оценки, анализ документации или анализ продуктов деятельности (личных дел, медкарт, дневников, сочинений и т.п.); социолого-педагогическое стандартизированное анкетирование, проводимое с помощью «лобовых» вопросов (когда содержание вопросов напрямую выражает собой содержание оцениваемого критерия), но с использованием стандартного алгоритма обработки результатов оценки по пунктам анкеты, экспериментально проверенным на свою содержательную валидность; разработанный в нашем научном коллективе (С.В. Климин, Т.Г. Климина, 2004-2012) анкетно-диагностический метод: используется опрос конкретных лиц – экспертов, если оценку данного параметра провести иначе в принципе невозможно – но опрос проводится по четкому алгоритму и, по возможности, по отдельным параметрам оценки он снабжен субтестами, а обработка результатов опроса четко формализована.

К методам второй названной группы относятся методы тестирования различного вида (метод тестов достижений, метод тестов способностей, метод личностных опросников и т.д.), заключающегося в использовании тестов - полностью формализованных и стандартизированных (см. далее) методик оценки.

Проведенный в рамках настоящего исследования анализ практики развития тестирования в области оценки качества деятельности ОО показывает, что в последнее время специалистами в области психологической диагностики все чаще разрабатываются также и методики, реализующие комплекс тех или иных разновидностей указанных методов – например, сочетание объективных методов с отдельными элементами подчиненных им субъективных методов: в частности, разработанный нашим научным коллективом «метод диагностического наблюдения» (перспективный для такой формы общественного контроля, как внутришкольный текущий контроль эффективности хода учебно-воспитательного процесса), при котором наблюдение сводится только к фиксации фактов наличия или отсутствия заранее описанных поведенческих проявлений, а анализ результатов наблюдения проводится по стандартному «ключу» – алгоритму обработки, четко предусматривающему определенные выводы о конкретных личностных характеристиках на основе отсутствия или наличия, причем в определенных количествах, тех или иных из этих проявлений.

Конструирование методов (и, следовательно, реализующих их конкретных методик), являющихся оптимальными для непосредственного осуществления объективной внешней оценки качества деятельности ОО (практичными и обоснованными в нормативно-правовом и научно-методическом отношении), по данным выполненных нами исследований, должно опираться на следующие представления и основные понятия.

При определении оптимальных методов проведения внешней оценки качества деятельности ОО необходимо учитывать, что оптимальность данных методов определяется их соответствием следующим условиям:

- обеспечение максимально возможной достоверности (объективности и точности) оценки;
- значимость содержания оценки для целей ее проведения;
- полнота реализации данного содержания с помощью конкретных средств (методик) оценки;
- практическая применимость методик и получаемых с их помощью данных оценки.

Исходя из этого, оптимальным научно-методическим подходом к проведению внешней оценки качества деятельности ОО является использование совокупности методов диагностики психики и деятельности личностей и их групп как основы методического обеспечения проведения такой оценки. Под диагностикой в данном случае понимается такая разновидность оценки в образовании, которая имеет следующие основные отличительные свойства (С.В. Климин, 2009):

1) формализованность оценки (с целью обеспечения ее объективности, то есть ее относительной независимости от мнения какого-либо конкретного лица) - как по процедуре проведения обследования, так и по процедуре обработки его результатов;

2) достаточная (в соответствии с требованиями психометрии) точность оценки конкретных характеристик, задача оценивания которых поставлена. Величины, и, следовательно, достаточность выраженности названных свойств оценки, проводимой с помощью тех или иных конкретных методик, определяются путем стандартизации методик оценки - применения общепринятых в психометрии процедур соответствующей проверки качества конкретных методик, с подсчетом данных величин (в первую очередь, валидности и надежности – см. далее) по установленным формулам специализированной математической статистики.

Или, говоря иначе, приемлемость применяемых диагностических материалов (как тех, которые предъявляются оцениваемым лицам, так и тех, которые предназначены для работников, проводящих оценку), то есть - отвечают ли они указанным свойствам, определяется их соответствием общепринятым требованиям психометрии как области научного знания об «измерении» (объективной и точной оценке) свойств психики (личностных характеристик); указанное соответствие (или несоответствие) устанавливается экспериментальным путем с использованием соответствующего математического аппарата (что является целью и сутью стандартизации конкретных методик оценки).

В таком своем значении понятие «диагностика» является синонимом понятия «психологическая диагностика в широком смысле» (включая педагогическую диагностику, понимаемую как объективное оценивание знаний, умений и навыков в образовании, а также как совокупность таких методов диагностики, корректное применение которых не требует квалификации большей, чем есть у работников образования без специальной психологической подготовки, например, у учителей).

Таким образом, методы как первой, так и второй названных выше групп или их сочетания могут применяться на практике для решения практических задач, преследуемых при проведении оценки (особенно – задач государственного контроля

учебно-воспитательного процесса путем проведения аккредитации или мониторинга учреждений образования), только по итогам своей успешной стандартизации, включающей, в первую очередь, проверку методик на соответствие определенным общепринятым требованиям психометрии (что, к сожалению, как показывают данные проведенного нами в настоящем исследовании анализа практики научно-методического обеспечения соответствующих оценок в субъектах Российской Федерации, все еще не стало правилом для отечественной системы образования, вследствие чего создается почва как для злоупотреблений, так зачастую и для недоверия тем или иным результатам оценки – вместе взятое, это противоречит правам личности учащегося, которые должны соблюдаться при проведении любого оценивания в образовании).

Достаточно ли достоверную (объективную и точную) для решения задач оценивания соответствующих характеристик оценку обеспечивают конкретные методики, определяется по прямым сведениям, приводимым в описаниях данных методик, в первую очередь, о таких величинах, характеризующих качество той или иной методики оценки, как валидность (в первую очередь – содержательная, характеризующая, прежде всего, насколько данная методика обеспечивает оценку именно тех свойств, для оценивания которых она применяется) и надежность (характеризующая, прежде всего, количественную точность оценки, проводимой с помощью данной методики, независимо от изменяющихся, в установленных рамках назначения этой методики, условий ее применения) - при условии, что эти величины установлены с помощью процедур стандартизации диагностических материалов как специального способа определения их качества (экспериментальным путем с использованием необходимого математического аппарата). При этом необходимо также принимать во внимание, что итоги наших исследований последних лет [3] также подтвердили следующий доказанный на предыдущем этапе исследования вывод: одни из критериев оценки результатов личностного развития учащихся оцениваемы с помощью тестов индивидуальных достижений (тестов для оценки каждого отдельного учащегося), другие же из этих критериев оценки принципиально (в соответствии с современными возможностями науки по обеспечению достоверной и точной оценки) оцениваемы только с помощью тестов, специально предназначенных для оценки целостной образовательной организации (тестов для оценки обеспечения образовательной организацией определенных результатов учебно-воспитательного процесса в отношении только в целом некоторой группы учащихся - например, выпускников основной ступени общего образования текущего учебного года; более детально данный вывод рассмотрен далее в настоящем разделе).

Метод тестов подразделяется на различные методы, определяемые тем или иным видом тестов, при этом данные методы также целесообразно подразделить на 2 группы: 1) методы, реализация которых не требует специальной квалификации пользователей (за исключением наличия высшего педагогического образования и прохождения краткого инструктажа о соблюдении конкретных особенностей процедур, установленных применяемой технологией оценки) на этапе проведения обследования и первичной обработки его результатов (при том, что квалифицированные интерпретация и анализ результатов обследования требуют либо наличия специальной психолого-педагогических подготовки, либо применения разработанных компетентной научной организацией соответствующего прикладного программного обеспечения); 2) методы, реализация которых на любой стадии их применения в обязательном порядке требует наличия специальной квалификации психолога-диагноста, имеющего опыт по применению данных конкретных методов.

Как показывает анализ практики проведения соответствующих оценок, к основным методам первой группы относятся следующие методы оценки:

а) метод тестов способностей – такие тесты состоят из заданий различной сложности, оценивающих уровень развития исследуемых свойств, и, в свою очередь, подразделяются на тесты интеллекта, тесты общих способностей (для оценки уровня развития различных характеристик памяти, внимания, мышления, восприятия) и тесты специальных способностей (математических, музыкальных и т.д.);

б) метод тестов состояния – тестов, применяемых для оценки самочувствия и т.п. ситуативных характеристик;

в) методы опросников и вопросников (методы тестирования личностных особенностей) – в рамках данных методов каждый соответствующий тест обеспечивает оценку нескольких параметров, каждому из которых соответствуют несколько утверждений, которые оцениваемый может выбрать или нет (опросники), либо вопросов, на которые нужно ответить (вопросники), причем данные вопросы, чаще всего, предполагают короткие стандартные ответы (“да”, “нет”, “не знаю” и т.п.). С помощью таких тестов осуществляется классифицирование оцениваемых лиц, для отнесения их к определенному типу характера, темперамента, направленности личности. Большинство из таких тестов имеют специальные критерии дополнительной проверки достоверности результатов оценки – искренности ответов (выборов) оцениваемых лиц;

г) метод тестов достижений (тестов, применяемых для оценки сформированности знаний, умений и навыков) – в соответствующих тестах оцениваемому предлагается по

несколько ответов на каждый вопрос (или по несколько решений каждой задачи), при этом, чаще всего (для закрытой формы тестирования), оцениваемому необходимо выбрать один или несколько правильных ответов.

К основным методам второй группы относятся следующие:

д) проективные методы оценки – соответствующие тесты обеспечивают оценку групп параметров, аналогичных тем, оценка которых обеспечивается с помощью опросников и вопросников, при этом сущность проективных тестов состоит в том, что оцениваемый, “пропуская” через свою личность четко определенный материал (например, ситуации, изображенные на рисунках), “выдает” результат, отражающий (т.е. проецирующий) в известной мере эту личность;

е) психофизиологические методы оценки – применяемые в рамках данного метода конкретные методики обеспечивают измерение объективных физиологических показателей (время реакции на стандартные раздражители, изменение кровяного давления, данные электрической активности определенных зон коры больших полушарий головного мозга и т.п.), по которым судят о психических свойствах (прежде всего – о характеристиках темперамента в его широком понимании, ряда специальных способностей, а также о характеристиках системы ценностных ориентаций) на основании известной, ранее экспериментально доказанной, взаимосвязи между данными показателями и свойствами. Соответствующие методики оценки более валидны, чем другие тесты и значительно надежнее них, так как фиксируют чисто «физические» параметры, однако эти методики требуют применения аппаратуры, поэтому, к сожалению, непрактичны для сегодняшней российской системы оценки качества деятельности ОО;

ж) метод диагностического эксперимента – данный метод оценки является наиболее сложным для своего корректного применения из всех названных методов оценки: его успешная, в соответствии с конкретными диагностическими задачами использования, реализация требует, во-первых, значительно большего времени на проведение оценки, по сравнению с остальными из названных методов, во-вторых, специального предварительного обучения даже опытного психолога-диагноста, в связи с чем этот метод оценки следует признать наименее практичным из названных.

Все названные выше методы непосредственного проведения оценки являются методами общими, в рамках которых разрабатываются детализирующие их, применительно к задачам и условиям проведения конкретного вида внешней оценки качества деятельности ОО, частные методы проведения оценки – так же, как это имеет место для общих и детализирующих их частных методов организации оценки (см.

выше). В отношении как общих, так и частных методов проведения данной оценки первостепенной задачей является отбор из числа существующих или создание таких методов (сначала общих, а затем – частных), которые могут рассматриваться в качестве оптимальных для имеющих место в данном конкретном случае задач и условий проведения оценки.

Помимо приведенных выше соответствующих представлений и основных понятий, по данным проведенных нами исследований, оптимальность конкретных методик внешней оценки деятельности ОО определяется в соответствии со следующими требованиями к общим, частным методам (и, следовательно, реализующим их конкретным методикам) объективной оценки качества деятельности организаций общего образования.

1. Начальным условием оптимальности избираемых методов организации и осуществления внешней оценки качества деятельности ОО, исходя из целеназначения данной оценки, является соответствие этих методов уровням и формам государственного и общественного контроля в сфере общего образования и решаемым при проведении контроля задачам (государственная, общественная аккредитация, проводимый в форме плановых проверок государственный контроль качества образования в аккредитованных ОО, мониторинг тех или иных показателей качества деятельности ОО, проводимый на различных уровнях управления образовательными системами, осуществляемые для различных практических задач с целью совершенствования образовательной деятельности). В соответствии с этим, избираемые методы должны определяться свойствами конкретных критериев оценки, анализируемых в рамках соответствующих уровней, форм и решаемых задач конкретной процедуры внешней оценки ОО. Так, критерии, оцениваемые при проведении государственной аккредитации или мониторинга ОО, оптимально анализируются с помощью следующих методов организации и проведения оценки:

1) формальные критерии (например, совокупность документально подтверждаемых сведений о реализации творческого потенциала обучающихся во внеурочной деятельности ОО) - оптимально оцениваются с помощью соответствующих разделов стандартных анкет самоанализа администрацией ОО его деятельности и анкет анализа образовательной документации (например, которые характеризуют творческую направленность, количество соответствующих внеурочных мероприятий и объединений учащихся по отношению к объему контингента);

2) неформальные критерии (оперирующие не формальными сведениями, а информацией, получаемой на основе применения тестовых заданий различного типа): а) связанные с оценкой уровня обученности - оптимально оцениваются с помощью предметных тестов (тестов учебных достижений); б) связанные с освоением тех компонентов обучения, которые значимы для формирования нравственных, гражданско-патриотических и т.п. основ сознания - оптимально оцениваются с помощью специального дополнительного («воспитательно ориентированного») анализа результатов тестирования, полученных по соответствующим заданиям предметных тестов, основное назначение которых заключается в оценке уровня обученности;

3) другие неформальные критерии - оптимально оцениваются с помощью разрабатываемых специально для оценки результатов учебно-воспитательного процесса стандартизированных тестов иных, помимо тестов учебных достижений, видов.

2. Применяемые методы (и, следовательно, реализуемые в рамках них конкретные методики оценки) должны соответствовать не столько частным (приспособленным под какую-либо одну из теорий измерения), сколько всему комплексу общих, широко применяемых специалистами нормативных требований к качеству средств диагностики психики и деятельности личности и групп личностей. В соответствии с этим, методики оценки, а также системно организованные комплексы методик оценки и процедур их использования - технологии оценки, применяемые для внешней оценки качества деятельности ОО, должны отвечать основным общепринятым психометрическим требованиям к качеству тестов, их систем и требованиям к качеству процедур организации использования этих тестов и их систем.

При этом данные требования должны применяться с учетом специфики объекта оценки (учащего или целостного учреждения), разница между которыми заключается в различии задач их оценки: в отличие от задачи оценки деятельности ОО (проверка освоения или неосвоения минимума требований государственного образовательного стандарта нормативной частью выпускников соответствующей ступени общего образования), основной задачей оценки учащегося является сравнение учащихся между собой. В связи с этим основным критерием качества заданий оценки целостных ОО или их ступеней образования, возрастных параллелей является полное соответствие и ограничивание содержания этих заданий рамками соответствующих обязательных требований и способность заданий обеспечить проверку, выполнены ли «в целом» данные требования количеством учащихся, определяемым специально установленной

нормой такого количества - в отличие от оценки каждого отдельного учащегося, критериями качества заданий для которой является выровненность заданий каждого уровня теста по статистической трудности и способность совокупности этих заданий обеспечивать разделение тестируемых учащихся по различным уровням успешности (уровням статистической трудности выполнения заданий).

В соответствии с этим, в частности, методы и методики, являющиеся оптимальными для оценки формирования и развития соответствующих мотивационно-ценностных ориентаций учащихся, подразделяется на следующие из данных методов и методик:

1) методы и методики оценки сформированности системы социально и личностно значимых духовных ценностей у каждого отдельного учащегося, направленные на оценку применительно к познавательному и «переходному» познавательно-действенному («представляю, как данное знание применять на практике») уровням освоения данных ценностей;

2) методы и методики оценки минимально необходимых результатов формирования системы социально и личностно значимых ценностей у в целом всей группы учащихся (например, выпускников основной школы), направленные на оценку применительно к познавательному и познавательно-действенному уровням освоения данных ценностей, а также применительно к определенной (поддающейся методам групповой оценки) части действенного и, в меньшей степени, чувственного уровней.

Реализация данных требований к методам и методикам внешней оценки деятельности ОО на практике применительно к государственной, не общественной оценке обеспечивается с учетом следующих установленных норм организации применения измерительных средств в образовании. Применение методического инструментария внешней оценки качества деятельности ОО в рамках процедур государственного контроля в образовании (государственной аккредитации, государственного контроля обеспечиваемого образовательными организациями качества образования) должно осуществляться в соответствии с законодательно установленными полномочиями органов государственной власти, проводящих данные процедуры. Исходя из этого, государственные (федеральные и региональные) органы, осуществляющие функции управления и контроля в сфере образования, должны определять соответствующие тестовые и иные методики оценки и/или их системы - технологии оценки, но, с целью обеспечения защиты учащихся и педагогических коллективов от последствий недостоверной оценки, должны рекомендовать к применению данные методики и технологии только на основе итогов проведения

соответствующей их экспертизы, проведенной с применением общепринятых требований психометрии.

3. Определяя методы, являющиеся оптимальными для оценки самого сложного в научно-методическом отношении направления оценки – личностных результатов образовательного процесса, являющихся преимущественно результатами реализации воспитательного компонента образования, необходимо учитывать специфические отличия этого компонента от обучения как другого компонента образования.

Так, по сравнению с объективной оценкой учебных знаний, умений и навыков, получившей уже довольно широкое развитие в практике образования, оценка тоже знаний, умений и навыков, но именно тех из них, которые являются воспитательно значимыми (очевидно значимыми для социально-нравственного, общеинтеллектуального и общекультурного становления личности – С.В. Климин, 2003), представляет сегодня значительно большую научно-методическую сложность, поскольку для их оценки не подходят, в связи с упомянутыми специфическим отличиями, те основные методы оценивания, по крайней мере – без их существенной корректировки, которые сложились в области оценки результатов обучения как уже достаточно традиционные.

На простом примере иллюстрировать эту проблему можно тем, что для оценки, например, знания закона Ома достаточно, чтобы учащийся дал тот ответ на соответствующий вопрос тестовой задачи, который является однозначно и единственно, вне зависимости от какого-либо контекста, верным: при этом также немаловажно для разработки качественного тестового задания, что проверяемые элементы (или единицы) данного знания – четкие, предельно конкретны, очевидно отделяемы от других, сопутствующих единиц знания (т.е. элементарны, несистемны) и интерпретация правильности представления учащимся в его сознании этих единиц не зависит не только от контекста их рассмотрения, но и от отношения учащегося к ним.

Практика тестирования учебных достижений давно убедительно доказала, что любые, в том числе более сложные по своему составу, чем в приведенном примере, знания, интерпретация усвоения которых учащимися не зависит от контекста их рассмотрения и отношения к ним учащихся (что свойственно как раз для объективных научных знаний, доказанных неоднократно экспериментальным путем, т.е. для основного объема знаний, формируемых в соответствии с программами большинства учебных дисциплин), могут быть разделены на четкие, предельно конкретные единицы соответствующего знания, очевидно отделяемые от других единиц.

Существенно отличается от этого интерпретация усвоения знаний, имеющих очевидную воспитательную значимость, например, интерпретация усвоения знания нравственных норм, являющихся основными с точки зрения общечеловеческих принципов (изложенных в стандартном учебном материале, в соответствии с содержанием программ учебных дисциплин – таких, как обществознание, литература и т.п. - аналогично знаниям, доказанным неоднократно экспериментальным путем в соответствующих научных областях и составляющих основу большинства учебных школьных курсов, особенно – таких, как математика, физика, химия).

Таким образом, оценка «правильности» воспитательно значимых знаний у учащихся (т.е. соответствия имеющихся у них знаний об этом определенным социально нормативным представлениям) не может быть корректно, следовательно, достоверно и объективно (что характеризуется мерой валидности и надежности оценки) осуществлена без учета контекста рассмотрения данных знаний и личного отношения учащихся к этим знаниям (на уровне их суждений, эмоционального восприятия или поведения) - такой подход опирается на реализованный в целом ряде работ отечественных ученых по вопросам взаимодействия обучения и воспитания (в рамках классификации общеучебных умений и навыков И.Я. Лернера, в работах Х.Й. Лийметса и др.) вывод о том, что обобщение информации ведет к формированию в отношении нее оценочной позиции обучающегося (что соответствует сути именно воспитательного процесса).

Разработанные в связи с этим нами [6] такие методы оценки, как «метод психолого-предметных тестов» и другие частные методы проведения оценки (см. далее), позволяют, в соответствии с компетентностным подходом к целостному процессу обучения и воспитания, осуществлять объективную оценку освоения в целостных группах учащихся тех образовательных элементов, которые определяются инвариантом реализуемых сегодня образовательных программ соответствующей ступени общего образования, связанных с ними программ дополнительного образования в школе, также связанных с ними других программ, реализуемых в рамках внеурочной работы, и при этом имеют воспитательное значение: в первую очередь, это – знания, основанные на освоении социально-нравственных, общеинтеллектуальных и общекультурных представлений и понятий высокой степени обобщенности, а также на представлениях о формах и способах их практического применения.

При сопоставлении всех названных требований с практикой внешних оценок качества деятельности ОО в регионах РФ обнаруживается, что для большинства таких характеристик имеет место несоответствие применяемых методов оценки этим

требованиям (в немалой степени, видимо, именно по этой причине чаще всего оценка этого большинства характеристик во многих регионах просто не осуществляется – в нарушение требований федеральных нормативных актов к обеспечению, следовательно, к контролю со стороны учредителей ОО таких характеристик образования).

В связи с этим определение оптимальных конкретных методов проведения оценки, о которых пойдет речь далее, осуществлено нами лишь отчасти на основе отбора тех или иных методов из числа существующих, а для большинства характеристик такое определение осуществлено на основе разработки нашим научным коллективом новых методов, удовлетворяющих названным требованиям к оптимальным методам проведения внешней оценки качества деятельности ОО.

Так, для разработки методик объективной оценки таких личностных результатов образования (в терминологии новых ФГОС общего образования) как результаты реализации воспитательного потенциала обучения (применительно к целостной группе учащихся) нами (Климин С.В. с сотр., 2002-2012) разработан следующий научно-методический подход, альтернативный «традиционному подходу к оценке воспитанности», позволяющий учесть поделенность школой с остальной частью социума ответственности ОО за результаты образования, наиболее очевидно значимые для характеристики результативности воспитания и социализации в данном конкретном ОО, точнее - ограниченность области этой ответственности конкретными пределами (которые определены нормативными актами): планируемые (и, следовательно, оцениваемые) результаты находятся в строгом соответствии с действующими нормативными правовыми документами, содержащими требования к целям, задачам и собственно результатам образовательной деятельности организации общего образования, хотя и выходят за пределы знаний по отдельным учебным дисциплинам. При этом для разных групп планируемых результатов (параметров оценки результатов) воспитывающего обучения используется один из двух методов проведения оценки, определяющих соответствующие методические подходы к конструированию конкретных методик объективной оценки:

1) разработка «параллельного ключа» для оценки определенных социально-личностных компетентностей (тех знаний, которые сформированы у учащихся в форме понятий и/или представлений высокой степени обобщенности и имеют очевидную воспитательную значимость, а также соответствующих им умений, навыков, специальных способностей, представленных на рационально-познавательном уровне мотивационно-ценностных ориентаций) в рамках применения «традиционных» тестов учебных достижений как тестов оценки частнопредметных знаний, умений и навыков

(данный метод реализован нами, для оценки таких характеристик, как «усвоение элементов учебного материала, обеспечивающих формирование основ гражданско-патриотического сознания», «результаты формирования на материале учебных курсов основ сознания, обеспечивающих способность быть носителем культуры в период смены социальных эпох» и т.п., в рамках технологии "КАС ДООУ - Аттестация (Новая Версия)" - [4]);

2) разработка специальных заданий («субтестов»), направленных на оценку только соответствующих социально-личностных компетентностей (данные задания могут использоваться либо как часть в составе тестов оценки частнопредметных знаний, умений и навыков, либо отдельно). По сути, такие субтесты представляют собой результат синтеза двух различных методических подходов к объективной оценке новообразований и приращений личности – «тестов учебных достижений (предметных тестов)» и «психологических тестов способностей и личностных особенностей», в связи с чем данный синтетический метод назван нами как метод «психолого-предметных тестов» (данный метод реализован в разработках соответствующих конкретных методик оценки, в первую очередь, А.А. Летягиным). При этом данный метод имеет 2 разновидности: для оценки самих воспитательно значимых знаний (в этом случае задания строятся непосредственно на той или иной части определенного значимого материала курсов учебных дисциплин, подаваемого в задании в соответствующем диагностической задаче контексте и будучи сопровождаемым соответствующими вопросами к обучающимся и вариантами ответов на них, направленными на выявление в целостной группе обучающихся их личного отношения к информации, содержащейся в задании) и для оценки умений и навыков практического применения воспитательно значимых знаний (в этом случае задания строятся на специально конструируемом материале, выходящем за рамки материала курсов учебных дисциплин, но вытекающем из него в аспекте реализации соответствующей информации в житейской практике, при этом также этот сконструированный материал, содержание заданий, сопровождается вопросами, направленными на оценку практического применения данной информации обучающимися – тесты этой, второй разновидности реализации метода «психолого-предметных тестов», в связи со своим содержанием, являются, по сравнению с первой разновидностью, «тестами, более относящимся к психологическим опросникам или к иным психологическим тестам специальных общесоциальных способностей, чем к тестам учебных достижений (предметным тестам)»).

Оптимальные конкретные методы проведения объективной оценки качества деятельности ОО – по направлениям (группам характеристик) оценки.

1. Оптимальные конкретные методы для объективной оценки содержания учебно-воспитательного процесса в ОО.

1.1. Оценка выполнения требований ФГОС (или заменяющих их федеральных государственных требований) к содержанию обучения и воспитания в аспекте запланированного в ОО содержания оптимально осуществляется с помощью методик оценки, реализующих методы частично объективного оценивания, из которых основным является метод стандартизированных социолого-педагогических анкет анализа образовательной документации для оценки запланированного содержания учебно-воспитательного процесса. Все вопросы в таких анкетах должны предполагать выбор экспертом (руководящим, педагогическим работником ОО или приглашенным его администрацией компетентным специалистом, не работающим в данном учреждении) ответа из числа предложенных (с целью ограничения субъективизма экспертной оценки). Свои ответы эксперт заносит в бланк установленной формы. В случае отрицательных ответов эксперт обосновывает их в прилагаемом к бланку поле для комментария. Анализ данных, собираемых с помощью указанной анкеты, осуществляется по стандартному алгоритму (ключу и схеме интерпретации данных экспертизы).

1.2. Оценка выполнения требований ФГОС (или заменяющих их федеральных государственных требований) к содержанию обучения и воспитания в аспекте реально реализуемого в деятельности данной конкретной ОО содержания оптимально осуществляется с помощью методик оценки, реализующих методы частично объективного оценивания, из которых основным является метод стандартизированного социолого-педагогического анкетирования работников образовательного учреждения о составе их профессиональных действий за отчетный период с целью определения реально реализуемого в деятельности данного конкретного образовательного учреждения запланированного содержания учебно-воспитательного процесса. Все вопросы в таких анкетах, характеризующие содержание тех или иных соответствующих действий, осуществляемых анкетлируемыми и их коллегами за отчетный период, также должны предполагать выбор анкетлируемым (руководящим, педагогическим работником ОО) ответа из числа предложенных (с целью ограничения субъективизма оценки). Свои ответы анкетлируемые заносят в бланк установленной формы. Анализ данных, собираемых с помощью указанных анкет, также

осуществляется по стандартному алгоритму (ключу и схеме интерпретации данных экспертизы).

2. Оптимальные методы для объективной оценки условий осуществления учебно-воспитательного процесса в ОО.

Оценка выполнения требований ФГОС (или заменяющих их федеральных государственных требований) к качеству условий осуществления в ОО учебно-воспитательного процесса оптимально проводится на основе использования методов проведения оценки, реализуемых с помощью следующих видов конкретных методик оценки: 1) методик тестовой формы - для оценки психолого-педагогических условий осуществления учебно-воспитательного процесса; 2) методик анкетной формы - для оценки организационно-управленческих и ресурсных (финансовых, материально-технических, кадровых, информационно-методических) условий осуществления учебно-воспитательного процесса.

Стандартизированные анкетные формы, применяемые для оценки условий осуществления учебно-воспитательного процесса в ОО, построены аналогично описанным выше анкетным формам для оценки реально реализуемого содержания учебно-воспитательного процесса. Оптимальным тестовым методом оценки психолого-педагогических условий является разработанный нами (С.В. Климин) метод, основанный на применении диагностического мини-комплекса, состоящего из «зеркальных» друг по отношению к другу тестов, применяемых согласованно для параллельного опроса учащихся и работающих с ними педагогов (с целью оценки выполнения психолого-педагогических требований к взаимоотношениям педагогов с учащимися в образовательном процессе). Образец диагностического мини-комплекса для оценки психолого-педагогических условий осуществления учебно-воспитательного процесса приведен в следующем разделе.

3. Оптимальные методы для объективной оценки результатов учебно-воспитательного процесса в ОО.

Оценка выполнения требований ФГОС (или заменяющих их федеральных государственных требований) к качеству результатов осуществления в ОО учебно-воспитательного процесса оптимально проводится на основе использования, во-первых, методик оценки, реализующих методы полностью объективного оценивания (тестирования), а также, во-вторых, методик, основанных на сочетании объективных

методов с отдельными элементами процедурно подчиненных им субъективных методов оценки.

К методам 1-й группы относятся следующие виды метода тестов:

1) для оценки предметных результатов образования – метод «традиционных» тестов учебных достижений, отличающихся при этом от таких тестов для оценки каждого отдельного учащегося укрупненностью содержания образовательных элементов, используемых в заданиях и алгоритмом анализа данных оценки, направленным именно на обобщенную оценку выполнения соответствующих требований в целостной группе обучающихся;

2) для оценки метапредметных результатов образования – методики оценки, построенные либо на основе метода применения «параллельного ключа» для оценки данных результатов в рамках применения «традиционных» тестов учебных достижений как тестов оценки частнопредметных знаний, умений и навыков, либо на основе метода «психолого-предметных тестов»;

3) для оценки личностных результатов образования – методики оценки, построенные на использовании различных методов психологического тестирования (в первую очередь - вопросников и опросников), отличающихся «сугубо психологическим» характером диагностики, основываемым на применении экспериментально проверенного на свою содержательную валидность стимульного материала косвенного (не «лобового») характера.

Список литературы.

1. Климин С.В. Парадигмальные подходы к критериям и методам оценки воспитания в системе контроля качества общего образования // Воспитание: современные парадигмы: Монография / Под общ. ред. З.А. Багишаева и А.К. Быкова. – М.: 2006.

2. Климин С.В. Содержание и методы объективной оценки формирования социальной компетентности в воспитании школьников-подростков // Мир психологии, № 3, 2008.

3. Климин С.В. Совершенствование организации процедур внешней оценки деятельности общеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями программных федеральных документов по вопросам модернизации сферы образования. Часть 2 // Управление образованием: теория и практика (<http://www.iuorao.ru/> 05-06-2010-00) 2012. - № 1.

4. Климин С.В. Научно-теоретические основы совершенствования методов и технологий внешней оценки качества работы учреждений общего образования в соответствии с требованиями ФГОС // Управление образованием: теория и практика (<http://www.iuogao.ru/05-06-2010-00>) 2012. - № 4.

5. Климина Т.Г. К проблеме психологической диагностики личностных результатов духовно-нравственного развития, воспитания для внешней оценки выполнения соответствующих требований ФГОС начального общего образования // Управление образованием: теория и практика (<http://www.iuogao.ru/05-06-2010-00>) 2012.-№ 4.

6. Летягин А.А. Научно-методическое обеспечение индивидуальной оценки освоения в целостном процессе обучения и воспитания обобщенных понятий об эффективных способах мыслительной деятельности // Сб. науч. трудов ГосНИИ семьи и воспитания РАО. - М.: 2004.

УДК 373.5:371.26

ОРГАНИЗАЦИЯ НА УРОКАХ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ

Буркаева Н.Н., Дихтяренко О.В., Сибова Н.Г., Бурцева Е.В., Лицей № 8 имени Н.Н. Рукавишников, Томск, Россия. E-mail: elenaburtseva@yandex.ru

Аннотация: в статье представлен обзор обобщения опыта работы МАОУ лицея № 8 г. Томска по теме «Организация на уроке мониторинга качества преподавания».

Ключевые слова: мониторинг; качество образования; качество преподавания; анкета анализа урока; матричная карта; организация урока; критерии эффективности урока.

ORGANIZATION FOR MONITORING THE QUALITY OF TEACHING LESSONS

Burkaeva N.N., Dikhtyarenko O.V., Sibova N.G., Burtseva E.V., Lyceum № 8 named N.N. Rukavishnikov, Tomsk, Russia. E-mail: elenaburtseva@yandex.ru

Abstract: This article provides an overview of generalization of experience Sfax lyceum № 8 of Tomsk on "The organization of the classroom monitoring the quality of teaching."

Key words: monitoring, the quality of education, the quality of teaching; profile analyzes the lesson; matrix map, organize lessons, performance criteria lesson.

Сегодня уже многие говорят о том, что смена веков и тысячелетий привела к пониманию неизбежности перемен в общественном жизнеустройстве. Накопление знаний, переход к новым технологиям во всех сферах жизни и даже в быту приводят к осознанному пониманию пересмотра не только того, чему мы учим наших детей, но и того, как мы это делаем. Меняющийся мир требует соответствующих изменений в образовании.

Очень хочется, чтобы дети с удовольствием шли в школу, а учителям хотелось помогать им в личностном развитии. Поэтому свои исследования мы посвящаем, по всей видимости, наиболее сложному, но ключевому вопросу образования – качеству преподавания. От того, каким будет качество преподавания уроков, какими будут взаимодействия учителей и учащихся, учителей и руководителей образования, по большому счету, зависит наше будущее.

Преподавание, или деятельность учителя на уроке, рассматривается как важнейшая составная часть образовательного процесса. На подготовку и проведение урока уходит основная доля трудозатрат учителя. Более того, результаты образования, выраженные в достижениях учащихся, значительным (если не решающим) образом зависят от качества преподавания, качества проведения урока. Отсюда и то внимание,

которое уделяется уроку руководителями образования, специалистами органов образования и т.д.

Изменение характера образовательной деятельности в условиях рыночной экономики и потребностей школ приводят к необходимости выбора проблемного подхода к стратегии управленческих решений. В логике проблемного подхода сначала проводится анализ состояния образовательной и любой иной деятельности в школе, затем проектируется желаемый результат и только после этого разрабатываются конкретные шаги перехода из реального в желаемое. Механизмом реализации проблемного подхода к стратегическому планированию наряду с внутришкольным контролем является мониторинг, как источник достоверной информации.

Мониторинг – необходимый компонент любого эффективного управления, объектами которого могут выступать условия, процесс, результаты этого процесса, деятельность и ее отдельные параметры. Образовательный мониторинг – это система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации разного направления: эффективности образовательного процесса, действенности внутришкольного управления, состояния инновационной работы в школе, результативности методической работы, уровня развития обучающихся и состояние успеваемости, качество знаний, умений и навыков, качество преподавания предмета, анализ конечных результатов функционирования школы.

Управление школой на основе мониторинговой информации позволяет осуществлять стратегическое планирование и принятие управленческих решений.

Информация, полученная в результате педагогического мониторинга крайне важна и полезна для образовательного учреждения, и служит основанием для прогнозирования дальнейшего развития и постановки новых ближних и дальних целей.

Данная схема даёт иерархическое представление предмета исследования, позволяет видеть главные элементы, их структурные связи, указать цели и ожидаемые результаты исследования. Последовательно двигаясь от целей исследования через принципы и средства, учёт ограничений и ресурсов к ожидаемым результатам, можно в одном предложении прочесть концепцию данного исследования.

Содержание школьного мониторинга определяется двумя составляющими:

- мониторинг успешности обучающихся;
- мониторинг профессиональной успешности педагога.

Эти два параметра мониторинга взаимосвязаны, так как профессиональная успешность педагога является необходимой составляющей качества обучения

обучающихся. На лицо прямая зависимость результатов обучения от квалификации педагога.

Как основное направление эффективного обучения обучающихся является успешное решение обязательного круга профессиональных задач учителями школы на основе применения профессиональных знаний, ориентированных на высокие результаты в обучении обучающихся. В каком направлении развивается учебно-воспитательный процесс, напрямую зависит от профессиональной подготовленности педагогического коллектива школы.

В настоящее время существуют самые различные диагностические методики, которые в той или иной степени используются для решения актуальнейшей проблемы оценки профессионализма учителя и уровня его профессиональной компетентности.

Эффективное управление школой требует оперативной надёжной и достоверной информации о качестве уроков как отдельных учителей, так и педагогического коллектива в целом, что даёт возможность заниматься стратегическим планированием, в том числе организацией повышения квалификации педагогов.

Главным способом отслеживания качества преподавания остается экспертиза реального учебного занятия. Экспертами могут выступать представители администрации образовательного учреждения, другие преподаватели. Посещение и экспертиза учебного занятия – наиболее популярная процедура при оценках качества преподавания, и поэтому очень важно, чтобы содержание экспертизы базировалось на научно обоснованной модели качества, отталкивалось не от субъективно значимых для данного эксперта критериев, а, прежде всего, от правовых норм и требований.

Для оценки качества учебного занятия с 2004 года мы в своей школе используем анкету качества урока, разработанную учеными Пермского регионального института педагогических информационных технологий: доктором философских наук Е.А. Юниной и кандидатом технических наук А.И. Севруком (см. Приложение 1). В анкете предложено оптимальное количество пунктов, по которым вполне реально оценить качество проведенного урока, а именно:

- выполнение должностных обязанностей, реализуемых учителем на уроке;
- профессиональная компетентность педагога;
- развивающая направленность урока;
- результативность методической работы;
- признаки гуманизации и гуманитаризации.

Предложенная анкета качества урока имеет ряд преимуществ.

Во-первых, организация мониторинга не требует дополнительных серьезных (материальных и временных) затрат. Пункты сформулированы так, что ее можно использовать при посещении урока представителем администрации, руководителем МО, психологом или любым преподавателем. Анкета прямо или косвенно затрагивает все основные составляющие урока.

Во-вторых, собранные данные можно рассматривать как базовые при оценках состояния зависимых от них обобщенных показателей. На основе полученных данных можно производить оценку реализации учителем современной парадигмы образования, выраженных через гуманизацию и гуманитаризацию образования. Кроме того, эти же данные позволяют оценить вклад каждого урока (и учителя) в развитии обучаемых, они же позволяют оценивать результативность методической работы учителя, которая определяется совокупностью методов и средств, применяемых учителем на уроке.

В-третьих, данный способ сбора и обобщения анкетных данных позволяет воспользоваться преимуществом компьютерных технологий для автоматизации и подготовки отчетов.

Специфические признаки анкеты:

- имеет конкретную методологическую базу, коей является гуманизация и гуманитаризация образования;
- отражает нормируемые виды деятельности учителя (должностные обязанности);
- охватывает педагогические, психологические, валеологические, правовые аспекты взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- обладает универсальностью, т.е. при помощи этой анкеты можно оценить деятельность отдельного педагога (независимо от преподаваемого предмета), групп педагогов по какому либо признаку (предмет, ступень обучения, методическое объединение и т. д.) или всего коллектива в целом;
- позволяет оценить качество преподавания по отдельным признакам, их сочетаниям или по всей совокупности признаков;
- позволяет проводить количественные оценки качества преподавания;
- обладает высокой технологичностью, как с точки зрения процедуры наблюдения, так и с точки зрения компьютерной обработки результатов экспертизы.

Все выделенные признаки анкеты характеризуют ее как объективное и эффективное средство оценки качества преподавания в общеобразовательной школе.

Для организации работы по созданию мониторинга рекомендуется условно разбить коллектив на группы, за каждой закрепить эксперта, члена администрации. В обязанности эксперта входит посещение, как минимум, у каждого педагога 3 уроков в

четверть, и анализ их по анкете качества. Работу по созданию мониторинга качества урока рекомендуем начать с изучения анкеты и тезауруса к ней, чтобы сформировать единое толкование понятийного аппарата анкеты.

Технология мониторинга качества урока состоит в следующем. Эксперт урока отмечает в анкете пункты, реализованные во время посещенного им урока. Если пункт анкеты работал на уроке, то ставился 1 балл. Если нет, то 0 баллов. Промежуточные варианты не допускаются.

Результаты анкетирования учителей заносятся в таблицу и обрабатываются согласно матрице, составленной отдельно по каждому критерию (см. Приложение 2).

Максимальное возможное количество баллов, которое учитель может набрать по каждому из восьми показателей соответствия учителя должностным обязанностям, дано в последней строке матрицы.

Если каждый реализованный пункт анкеты оценивается одним баллом, то сумма баллов отражает интегральный рейтинг качества деятельности учителя на уроке.

Результаты мониторинга по каждому критерию выражаются в процентах. Результат считается отличным, если полученное количество процентов находится в интервале от 80% до 100%, хорошим - от 64% до 84%, удовлетворительным – от 45% до 63%, плохим – ниже 45%.

Обработка результатов мониторинга в конце учебного года позволяет проследить динамику по каждому из перечисленных критериев, по каждому методическому объединению, по каждому предмету и по каждому учителю – предметнику (см. Приложение 3.: результаты Методического объединения учителей русского языка и литературы).

Полученные результаты ежегодно заслушиваются и обсуждаются на педагогическом совете, на заседаниях методических объединений. Это позволяет спланировать работу на следующий год, как всей школы, так и отдельного методического объединения или учителя – предметника.

Обобщенные данные мониторинга состояния преподавания в школе позволяют конкретизировать управленческую деятельность школьной администрации. Например, запланировать (как приоритетное) повышение квалификации и профессионального мастерства учителей по тем направлениям, которые позволяют повысить качество уроков и тем самым повысить уровень состояния преподавания в школе.

Так были запланированы и проведены ряд педагогических советов, проблемных семинаров, открытых заседаний методических объединений, направленных на повышение качества урока:

1. «Современные образовательные технологии». Педагогический совет.
2. «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя. /В.А.Сухомлинский/». Проблемный педсовет.
3. «Основные принципы личностно-ориентированного образования». Обучающий семинар.
4. «Формы и методы дифференцированного обучения». Проблемный семинар.
5. «Формы и методы нетрадиционного урока». Проблемный семинар.
6. Школьный конкурс «Учитель года».
7. Школьный, городской конкурс «Урок с компьютером».
8. Создание научного общества педагогов и обучающихся «Великолепная восьмерка».
9. Активное участие обучающихся и педагогов в школьных, городских, областных научно-практических конференциях.
10. «Неделя нестандартных уроков». Проблемный семинар.
11. Обновление и пополнение аудио-, видео-, информационных носителей.

С помощью полученных данных облегчается обоснование представления учителей на первую и высшую категорию. Объективными становятся замечания по поводу недостаточно высокого уровня уроков отдельных учителей в сравнении с остальными.

По многократным наблюдениям можно оценить эффективность школьного управления. В этой связи отметим всплеск интереса учителей к качеству своих уроков. Достаточно администрации школы было показать, что анкета – это всерьез и надолго, так многие учителя школы разнообразили применение педагогических приемов, стали уделять должное внимание взаимодействию с учащимися, качеству речи и т.д.

Все это позволило повысить качество преподавания на 27,53%. Надеемся, что этот уровень качества уроков – еще не предел для педагогов, что позволит создать благоприятные возможности для развития детей, для которых школа является главным местом развития культуры, личностных качеств, творческих возможностей.

С сентября 2007г. наш лицей является областной экспериментальной площадкой по теме «Организация на уроке мониторинга качества преподавания», опыт работы обобщен и представлен в виде методических рекомендаций на региональном уровне.

С результатами работы экспериментальной площадки можно ознакомиться на сайте лицея <http://school8.tomsk.ru>.

Приложение 1.

Анкета качества урока

Отметить кружком номера тех проявлений, которые имели место при проведении урока _____ учителем

_____ (вписать предмет, класс)

_____ (вписать Ф.И.О. учителя)

1. Устно или письменно (для эксперта) ставит цели развития личностных качеств учащихся на уроке (например, мышление, речь, воля, нравственность, коммуникативность, эстетическое восприятие и др.) и реализует их средствами учебного предмета.
 2. Уверенно (профессионально) владеет учебным материалом.
 3. Демонстрирует правильную, выразительную, ясную, точную, краткую, уместную речь.
 4. Демонстрирует не насильственные приемы обучения (не перебивает, не проявляет неприятия, раздражения, гнева, не навязывает точку зрения).
 5. Устанавливает связи с другими предметами.
 6. Уместно использует материал из разных сфер жизнедеятельности (кроме учебных дисциплин).
 7. Использует наглядные раздаточные статичные материалы.
 8. Использует динамические дидактические материалы (аудио, видео, компьютерные демонстрации, приборы и т.п.).
 9. Дает разноуровневые домашние задания.
 10. Стимулирует обоснование, аргументацию ответов, в том числе с использованием фактов из других областей знаний.
 11. Поощряет инициативу и самостоятельность учащихся.
 12. Поощряет индивидуальные учебные достижения.
 13. Предлагает задания, развивающие интуицию, творческое воображение, эмоционально-чувственное восприятие.
 14. Обращает внимание на качество речи обучаемых.
 15. Вовремя (без задержки) заканчивает урок.
- На уроке использует приемы (методы) педагогических технологий:**
16. Дифференцированного, в том числе индивидуализированного обучения (учитывает особенности темперамента, психосоматического типа, каналов восприятия, уровня понимания, типа мышления и т.д.).
 17. Проблемного обучения (проблемные вопросы и ситуации, в том числе на стыке наук).
 18. Диалогового обучения (свободное обсуждение и дискуссии).
 19. Рефлексивного обучения (оценки учащихся полезности урока, своего психологического состояния).
 20. Коллективной мыслительной деятельности.
 21. Исключающие утомляемость, перегрузки обучаемых.

Дата _____ Эксперт _____ / _____

Приложение 2.

Матричная карта № 1. Признакам гуманизации и гуманитаризации*Признаки гуманизации:*

- 1) уникальности;
- 2) активности;
- 3) внутренней свободы;
- 4) духовности

Признаки гуманитаризации образования:

- 5) развивающей направленности;
- 6) диалогичности;
- 7) интегрированности;
- 8) экзистенциальности;
- 9) фундаментальности.

пункты анкеты	признаки гуманизации				признаки гуманитаризации				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1				+	+				+
2	+								+
3				+		+			
4				+		+		+	
5					+		+		+
6					+		+		+
7	+							+	
8	+							+	
9	+	+	+						
10		+	+		+	+	+		+
11	+	+	+	+	+				
12	+			+	+				
13	+	+	+	+	+			+	
14				+	+	+			
15				+					
16	+	+	+	+	+		+	+	
17		+	+		+		+		+
18	+	+	+	+	+	+			+
19	+	+	+	+	+	+	+	+	+
20		+	+		+	+	+		
21				+			+	+	
Сумма	10	9	9	12	13	8	8	7	8

Матричная карта № 2. Должностные обязанности учителя

1. обучение;
2. воспитание;
3. социализация личности;
4. использование приемов, методов и средств обучения;
5. реализация образовательных программ;
6. реализация государственного образовательного стандарта;

7. соблюдение прав и свобод обучающихся;
8. обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся.

№ пункта	Виды педагогической деятельности							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1		+					+	
2	+				+	+		
3			+					
4		+	+	+			+	+
5	+				+	+		
6	+		+		+	+		
7	+			+	+			
8	+			+	+			
9	+			+	+	+	+	+
10	+		+					
11		+	+	+			+	
12							+	
13	+	+	+	+			+	
14		+	+	+		+	+	
15		+					+	+
16				+			+	
17			+	+				
18		+	+	+			+	
19		+	+	+			+	
20		+	+	+				+
21				+			+	+
Сумма	8	9	11	13	6	5	12	5

Матричная карта № 3. Профессиональная компетентность

- 1) владение методами, обеспечивающими вариативность образовательного пространства;
- 2) владение элементарными методами средствами педагогической диагностики;
- 3) учет особенностей аудитории;
- 4) развитие познавательной и коммуникативной культуры учащихся;
- 5) создание комфортного микроклимата в образовательном процессе, сохранение контингента учащихся.

№ пункта	Требования к профессиональной компетентности				
	1	2	3	4	5
1			+		
2					+
3					+
4	+			+	+
5	+			+	
6	+			+	
7	+			+	+
8	+		+	+	+
9	+	+	+		+
10	+	+	+	+	
11	+	+	+	+	+
12	+	+	+	+	+
13	+			+	
14	+	+	+		

15			+		+
16	+	+	+		+
17	+		+	+	+
18	+	+	+	+	+
19	+		+	+	+
20	+	+	+	+	+
21			+		+
Сумма	16	8	14	13	15

Матричная карта № 4. Отражение развивающей направленности урока

- 1) физические качества;
- 2) мышление;
- 3) речь;
- 4) осознанная память;
- 5) эффективное внимание;
- 6) каналы восприятия;
- 7) эмоционально-чувственные качества;
- 8) поведение;
- 9) общение;
- 10) творчество.

№ пункта	Личностные качества									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5		+		+	+		+			
6		+		+	+		+			
7	+	+		+	+	+				
8	+	+		+	+	+	+			
9										
10		+	+	+	+	+		+	+	+
11	+	+						+		+
12										
13	+	+		+	+	+	+			+
14	+	+	+	+	+	+		+	+	
15	+									
16										
17	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
19	+	+	+	+	+	+		+		+
20		+	+	+	+	+	+	+	+	+
21	+									
Сумма	10	12	6	11	11	9	7	7	5	6

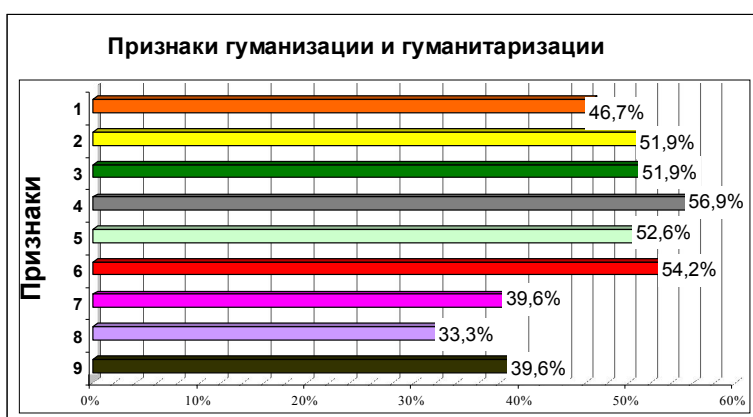
Матричная карта № 5. Результативность методической работы

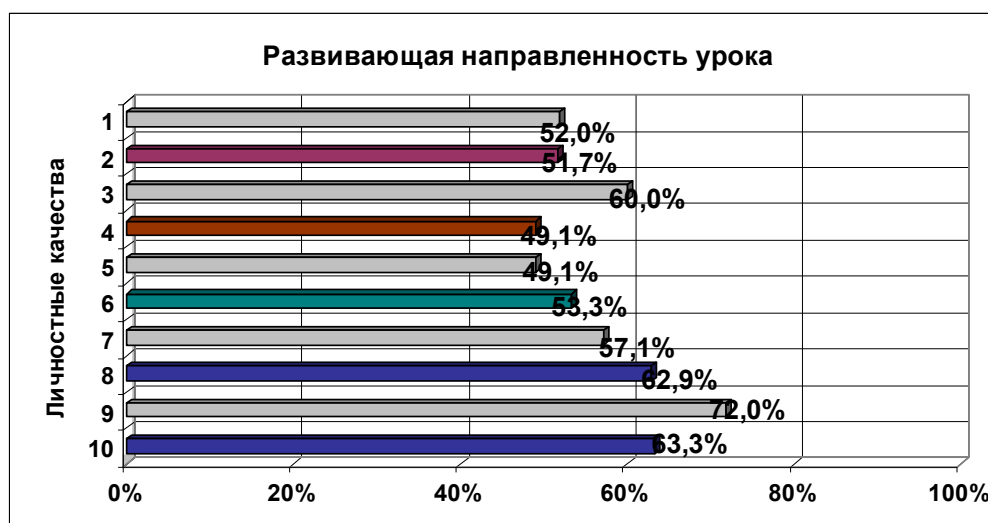
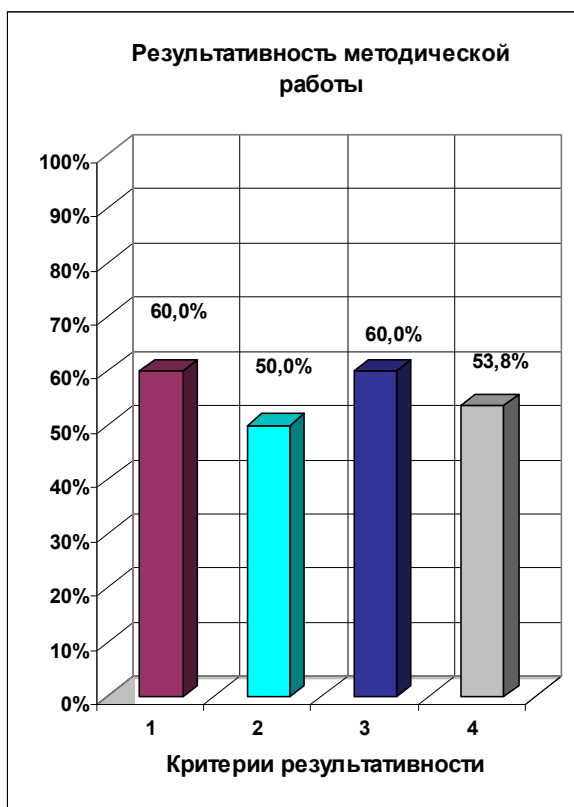
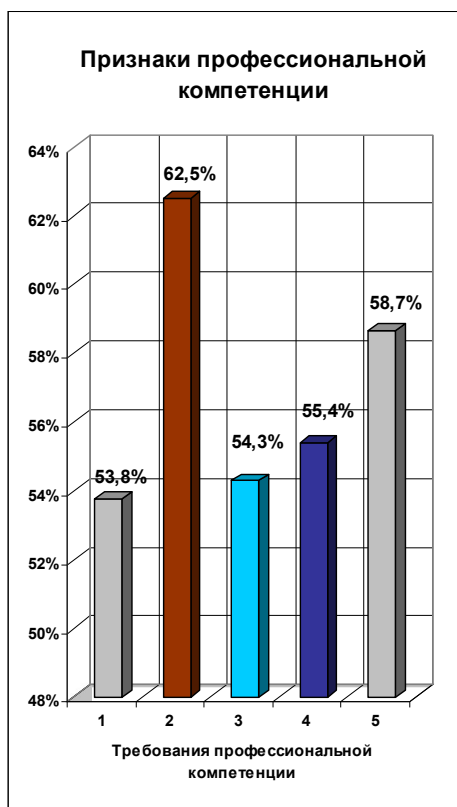
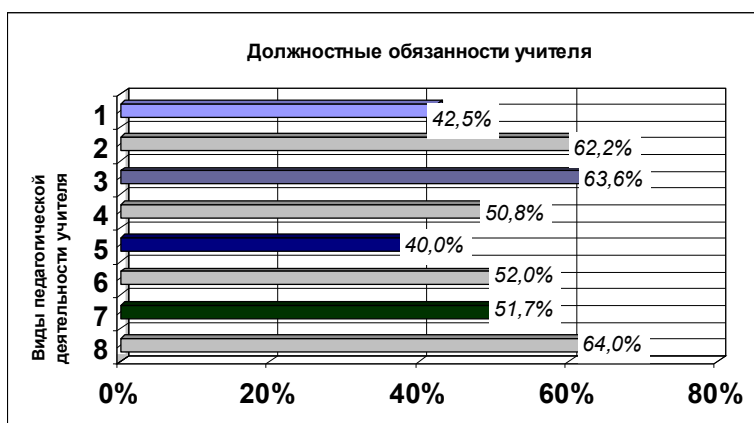
- 1) использование дидактических материалов;

- 2) применение приемов, учитывающих и развивающих индивидуальные особенности учащихся;
- 3) применение приемов, направленных на социализацию учащихся;
- 4) применение приемов, не приводящих к перегрузкам учащихся.

№ пункта	Критерии результативности методической работы			
	1	2	3	4
1		+		
2				
3			+	
4			+	+
5			+	+
6			+	+
7	+	+		+
8	+	+		+
9	+	+		+
10			+	
11		+	+	+
12		+		+
13	+	+	+	
14		+	+	+
15				+
16		+		+
17	+	+	+	+
18		+	+	+
19		+	+	+
20	+		+	+
21				+
Сумма	6	12	12	16

Приложение 3.





Список литературы:

1. Афанасьева М.П., Козлова С.А., Клейман И.С., Севрук А.И. Управление качеством образования в общеобразовательном учреждении// Стандарты мониторинг. – 1999. - №1. – С. 35-38.
2. Боровская Е.В. Многоуровневый педагогический мониторинг// Информатика и образование. – 2000. - №8. – С. 18-21.
3. Бухвалов В.А., Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы. Пособие для методистов, завучей и директоров школ. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 2001. – С. 106.
4. Быкова В.Г. Мониторинг в образовательном учреждении// Завуч для администрации школ. – 2004. - №6. – С. 87-106,- №7. – С. 132-143, - №8. – С. 122-137.
5. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результативности// Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. - №5. – С. 33-37.
6. Гребенкина Л.К., Анциферова Н.С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 2000.
7. Гутник Г.В. Мониторинг в контексте информатизации образования// Стандарты мониторинг. – 2001. - №4. – С. 25-31.
8. Ерофеева Н.Ю. Анализ урока и профессиональной деятельности учителя// Завуч. – 2000. - №1. – С.96-106.
9. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 2000.
10. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ УВП и управления школой. Часть I. – М., 1997. – 78 с.
11. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ УВП и управления школой. Часть II. – М., 1997. – 67 с.
12. Лаврентьев В.В. Требование к уроку как основной форме организации учебного процесса// Завуч для администрации школ. – 2005. - №1. – С. 83-109.
13. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб., 2000.
14. Марьин А.А., Попова Н.А. Система контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной диагностики в управлении школой// Завуч для администрации школ. – 2003. - №4. – С. 74-95.
15. Немова Н.В. Системный анализ урока// Практика административной работы в школе. – 2004. - №7. – С. 3-10.
16. Панюшкин В.Г. Методика психолого-педагогического анализа урока// Практика административной работы в школе. – 2003. - №5. – С. 7-18.
17. Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе. – М.: Педагогическое общество России, 2003.

18. Симонов В.Г. Диагностика качества и результаты профессиональной деятельности преподавателя// Педагогический менеджмент. – М.: Российское педагогическое общество, 1983. – 170с.
19. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. – М., 2000.
20. Советова Е. Не судить, а исследовать. Аналитическая деятельность заместителя директора школы// Управление школой. – 2005. - №23. – С. 6-13.
21. Тучкова Т.У. Урок как показатель грамотности и мастерства учителя. – М., 2003. – 64 с.
22. Фомин А.А. Сведения педагогических требований как фактор, повышающий профессиональную компетентность современного учителя// Завуч для администрации школ. – 2000. - №1. – С. 59-64.
23. Хозяинов Г.И.. Педагогическое мастерство преподавателя. – М., 1988.
24. Чепелев П.Н. Образовательный мониторинг: формируется понятие// Стандарты мониторинг. – 2000. - №5. – С. 47-51.
25. Черепанов В.С. Экспертные методы в педагогике. – Пермь, 2000.
26. Шиббаева Л.В., Кузнецова Н.М., Гранкина Т.Г. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы// Стандарты мониторинг. – 2000. - №1. – С. 56-62.
27. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

УДК 371.26

МЕТОД ТЕКУЩЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Климина Т.Г., к.психол.н., Институт управления образованием РАО. Москва. Россия.
E-mail: t_g_kulikova@mail.ru

Аннотация. Раскрыто понятие «социально-личностные компетентности». Описана классификация социально-личностных компетентностей учащихся, в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования. Представлена «Анкета текущего педагогического контроля формирования социально-личностных компетентностей учащихся начальной школы» (авторы – Т.Г.Климина, С.В.Климин).

Ключевые слова: социально-личностные компетентности, текущий педагогический контроль, ФГОС.

THE METHOD OF THE CURRENT PEDAGOGICAL CONTROL THE DEVELOPMENT OF SOCIO-PERSONAL COMPETENCES OF PUPILS ACCORDING TO REQUIREMENTS OF THE FSES OF THE PRIMARY GENERAL EDUCATION.

Klimina T.G., PhD., FSSI "Institute of Management Education" of RAE, Moscow, Russia.
E-mail: t_g_kulikova@mail.ru

Abstract. In this article the concept "socio-personal competences" is revealed. The original classification of socio-personal competences of pupils is described - for pedagogical control of these competences according to requirements of the FSES of the primary general education. "The Questionnaire for the current pedagogical control of formation of socio-personal competences of pupils of primary school " (the authors – T.G. Klimina, S.V. Klimin) is presented.

Keywords: socio-personal competences, current pedagogical control, FSES.

Для обеспечения эффективной реализации воспитательной деятельности в образовательном учреждении необходимым является проведение оперативного педагогического контроля за ее результатами, что позволяет отслеживать эффективность работы и при необходимости вносить в нее соответствующие коррективы. Оперативный контроль является неотъемлемой частью педагогического управления в целом воспитательным процессом. Педагогам, организующим данный процесс, необходимо отслеживать, хотя бы в самом общем плане, ход процесса формирования социально-личностных компетентностей, являющихся результатом воспитательной деятельности (без чего невозможно целенаправленно организовать этот, как и любой другой, процесс и, следовательно, обеспечить его успешность).

Текущий педагогический контроль проводится с помощью стандартизированной анкеты, обеспечивающей формализованную и количественную оценку результатов педагогического наблюдения, что повышает объективность педагогического контроля за результатами воспитания. Особенностью оценки, проводимой с помощью указанной методики, является ее неперсонифицированная направленность (т.е. оценка производится не в отношении каждого отдельного учащегося, а в отношении только целостной группы обучающихся).

В основу анкеты текущего педагогического контроля положена классификация проявлений социально-личностных компетентностей детей в их поведении – характеристик личности (мотивационно-ценностные ориентации, нравственно значимые знания и др.), развиваемых в процессе воспитания, значимых для гражданско-патриотического, нравственного, эстетического и т.п. направлений личностного становления. Данные компетентности, служащие основой для формирования соответствующих социальных компетенций (устойчивых характеристик деятельности), проявляющиеся в поведении детей в урочной, внеурочной, другой педагогически организуемой деятельности, классифицированы в соответствии с основными направлениями воспитательной деятельности (определения ключевых понятий даны в формулировках, содержащихся в документах и материалах по реализации – в части воспитательного компонента - ФГОС общего образования, разработанных С.В. Климиным, Т.Г. Климиной в рамках их участия в реализации РАО проектов ФЦПРО 2006-2010 г.г., направленных на создание документов и материалов по реализации ФГОС начального, основного и среднего (полного) общего образования - [1], [2], [3]).

Наблюдаемые учителем частные социально-личностные компетентности (как основы социальных и личностных компетенций), предназначенные для текущего педагогического контроля реализации запланированного содержания воспитательной деятельности, и их проявления (используемые учителем при проведении им педагогического наблюдения за поведением обучающихся как признаки выраженности соответствующей компетентности) - в соответствии с основными направлениями воспитательной деятельности:

1. Формирование представлений о нравственности, морально-этических нормах и правилах поведения:

- отзывчивость как внутриличностная основа для формирования готовности сочувствовать человеку, находящемуся в трудной ситуации (ребенок сочувствует другим, сверстники делятся с ним своими заботами);

- честность как внутриличностная основа для формирования и развития опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с основными общепринятыми нравственными представлениями (ребенок правдив в отношениях со своими родителями, учителями, сверстниками);

- бескорыстие как внутриличностная основа для формирования и развития опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с основными общепринятыми нравственными представлениями (в своих поступках ребенок руководствуется не только собственной выгодой, но и обязательно соображениями пользы дела или других людей);

- знания о морально-нравственных нормах и конкретных этических правилах как основа сформированности понимания морально-этических норм и правил (в беседах со взрослым ребенок показывает достаточный уровень знаний о том, что такое "хорошо" и что такое "плохо");

- вежливость как проявление и развития опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с основными общепринятыми конкретными этическими правилами (ребенок старается общаться с окружающими в соответствующий с правилами и нормами уважительного отношения к другим людям);

- скромность как внутриличностная основа для формирования и развития опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с основными общепринятыми конкретными этическими правилами (ребенок старается не выставлять напоказ своих достижений, достоинств, заслуг).

2. Воспитание гражданственности, патриотизма, активной жизненной позиции:

- чувство товарищества как внутриличностная основа для формирования готовности к межличностному взаимодействию, включая стремление к конструктивному общению, в том числе – на основе понимания мыслей и чувств других людей (ребенок часто помогает одноклассникам, проявляет заботу, старается оказать поддержку в трудных ситуациях);

- умение участвовать в совместной деятельности как внутриличностная основа для формирования готовности к межличностному и межкультурному взаимодействию, сотрудничеству (ребенок способен учитывать особенности совместной деятельности, справедливо распределять работу, при необходимости подчиняться или выступать в качестве лидера);

- уверенность в себе как внутриличностная основа патриотических чувств, сформированных на основании самоуважения, в том числе проявляющихся в положитель-

ном отношении к своей Родине (ребенок уверенно чувствует себя в различных ситуациях, не просит одобрения и поддержки при выполнении различных заданий);

- терпимость по отношению к другим людям как внутриличностная основа уважения к правам и свободам человека и уважения к ценностям других культур (ребенок считается с социально приемлемыми мнениями и индивидуальными особенностями других людей);

- доброжелательность как внутриличностная основа расположенности, стремления к общению и взаимодействию с другими людьми, в том числе – к межличностному общению и взаимодействию (ребенок, как правило, приветлив в общении со взрослыми и сверстниками).

- знания о правах и обязанностях в учебной и других видах деятельности как основа для формирования правосознания (в беседах со взрослым ребенок показывает достаточный уровень знаний о том, как можно и как нельзя вести себя в различных ситуациях);

- справедливость как внутриличностная основа чувственного освоения норм правовой культуры (ребенок активно выступает против того, что считает несправедливым).

3. Воспитание трудолюбия, уважения к труду и интереса к профессиям:

- активность как одна из важнейших внутриличностных основ сформированности готовности к учебному, общественно-полезному и другим видам труда (ребенок принимает активное участие в общественных и др. делах);

- инициативность как одна из важнейших внутриличностных основ сформированности готовности к учебному, общественно-полезному и другим видам труда (ребенок часто выступает зачинателем новых дел, идей);

- ответственность в делах как одна из важнейших внутриличностных основ сформированности готовности к учебному, общественно-полезному, другим видам труда и позитивного эмоционального отношения к добросовестной конкуренции в различных видах деятельности (учащийся хорошо и в назначенный срок выполняет порученные ему дела);

- стремление к успеху как одна из важнейших внутриличностных основ сформированности позитивного эмоционального отношения к добросовестной конкуренции в различных видах деятельности (ребенок стремится добиться признания, быть среди первых).

4. Эстетическое воспитание, приобщение детей к художественному творчеству:

- умение оценивать объекты и явления художественной культуры как внутриличностная основа для формирования готовности к восприятию и пониманию произведений искусства (ребенок способен раскрыть свое отношение к объектам действительности с помощью высказывания суждений и эмоциональных проявлений с позиции понятий «прекрасное» и «безобразное»);

- стремление к творческой деятельности как внутриличностная основа для формирования и развития опыта реализации художественно-творческих наклонностей (ребенок стремится к самореализации в рисовании, моделировании, пении, других видах творческой деятельности);

- аккуратность как внутриличностная основа отдельных форм опыта реализации чувства прекрасного в своей повседневной практике (ребенок поддерживает вокруг себя порядок, заботится о своем внешнем виде, вещах, мебели и др.).

5. Развитие начальных основ экологической культуры личности:

- способность к прогнозированию последствий своей деятельности для своей среды обитания как внутриличностная основа для формирования готовности оценивать возможные последствия своей деятельности для окружающей природной среды (ребенок может оценить последствия своих действий, предвидеть возможные результаты своей деятельности);

- способность к сопереживанию объектам живой природы как внутриличностная основа для развития уважительного отношения к объектам живой и неживой природы (ребенок проявляет сочувствие к животным, птицам, заботится о них).

6. Формирование потребности в самореализации в учебно-воспитательном процессе, стремления к познанию и интеллектуальному творчеству, развитие познавательных интересов:

- познавательная активность как внутриличностная основа для развития готовности к самостоятельному активному познанию в одной или нескольких избранных для этого социально позитивных областях (в том числе - во внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности) в соответствии с индивидуальными познавательными интересами и возможностями младшего школьного возраста (ребенок проявляет на уроках интерес к заданиям, активность при их выполнении, готовность к интеллектуальному усилию);

- любознательность как внутриличностная основа развития стремления к познанию нового (в том числе - во внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности) в соответствии с возможностями младшего школьного возраста (ребенок стремится узнавать новое в различных областях знаний).

7. Формирование основ физической культуры личности:

- самостоятельность в выборе полезных привычек как внутриличностная основа эмоционально-чувственной и практической готовности к самостоятельному выбору в пользу своего хорошего физического состояния и нормального физического развития на основе, в том числе, физически активного образа жизни (ребенок проявляет самостоятельность в выборе, имеет собственную позицию, он не будет делать что-то "за компанию", если ему это не нравится);

- умение оценивать как внутриличностная основа для обеспечения формирования понимания ценности физической культуры личности, физически активного образа жизни как условия для нормального физического развития и своего хорошего физического состояния (ребенок способен раскрыть свое отношение к ситуациям и объектам действительности с помощью высказывания суждений и эмоциональных проявлений с позиции ценностей нормального физического развития и физически активного образа жизни).

8. Овладение общими навыками самоорганизации:

являющиеся внутриличностными основами для развития готовности к самоуправлению в различных видах своей практической деятельности (включая деятельность по саморазвитию, использованию свободного времени и др.), в том числе – на основе развития готовности планировать свою деятельность в целом и предвидеть последствия своего поведения:

- организованность (ребенок правильно распределяет свою работу во времени и выполняет ее согласно плану);

- сила воли (ребенок способен совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия).

- готовность к планированию своей деятельности в целом (ребенок может самостоятельно намечать цель, выбирать целесообразные средства и пути достижения цели);

- готовность к прогнозированию своей деятельности в целом (ребенок может оценить последствия своих действий, предвидеть возможные результаты своей деятельности);

- готовность к самоконтролю своей деятельности в целом (ребенок может соотнести цель и результат деятельности, установить ошибки, найти пути устранения трудностей);

- самокритичность (ребенок адекватно реагирует на справедливую критику, прислушивается к советам);

одноклассники																				
.....																				
14. Учащийся принимает активное участие в общих делах класса и др. делах социальной направленности																				
- реже, чем остальные одноклассники																				
- значительно реже, чем остальные одноклассники																				
Учащийся выступает инициатором новых дел, идей																				
- реже, чем остальные одноклассники																				
- значительно реже, чем остальные одноклассники																				
16. Учащийся хорошо и в назначенный срок выполняет порученные ему дела																				
- реже, чем остальные одноклассники																				
- значительно реже, чем остальные одноклассники																				
.....																				

Алгоритм обработки результатов оценки

1. Обработка результатов оценки по анкете, заполненной педагогом на один класс:

Проводится по каждому пункту анкеты отдельно:

1) по каждому пункту анкеты подсчитывается сумма баллов, при этом за каждый проставленный в данном пункте «+» начисляются следующие баллы:

если «+» стоит в графе «реже, чем остальные одноклассники» - 1 балл;

если «+» стоит в графе «значительно реже, чем остальные одноклассники» - 2 балла.

Полученная сумма баллов записывается в каждом пункте анкеты в последнем столбце (в графе «СБ»);

2) по ключу определяется, к какому критерию оценки (формулировка которого отражает ту или иную, значимую с точки зрения требований ФГОС начального общего образования к духовно-нравственному развитию, воспитанию обучающихся социально-личностную компетентность – характеристику развития личности, являющуюся основой для развития соответствующей данной компетентности социальной компетенции – устойчивой характеристики деятельности) относится данный пункт анкеты и, в соответствии с этим, какая сумма баллов (записанная в графе «СБ») была набрана по данному критерию оценки.

2. Обработка результатов оценки обобщенно по всем классам данной возрастной параллели

Проводится для каждому оцениваемому критерию отдельно:

1) для определения среднего балла по каждому оцениваемому критерию оценки складываются суммы баллов по данному критерию всех классов данной возрастной параллели (суммы баллов указаны в графе «СБ» анкет для каждого класса) и полученное число делится на количество этих классов (результат округляется с точностью до первого знака после запятой).

2) в зависимости от полученного среднего балла определяется, в какую «зону» попал результат по данному критерию оценки:

- «зеленая зона» (зона благополучия): 4,0 - 6,0 баллов;

- «желтая зона» (зона резерва): 6,1 – 8,0 баллов;

- «красная зона» (зона риска): 8,1 балл и выше.

Вышеописанный алгоритм обработки результатов позволяет представить полученные данные по классу (или параллели) в виде таблицы, где, в зависимости от набранного балла, в наглядном виде представлено, в какую зону попала каждая из оцениваемых компетентностей. На основе данной таблицы педагог может сделать вывод, на развитие каких компетентностей у учащихся ему необходимо обратить внимание в первую очередь при работе с классом (тех компетентностей, которые попали в зону

риска), а также, какие компетентности необходимо держать в поле своего внимание во вторую очередь (попавшие в зону резерва).

Интерпретация результатов проведения текущего педагогического контроля сформированности социально-личностных компетентностей (на примере ГОУ СОШ № ...)

Направления воспитательной деятельности	Социально-личностные компетентности и соответствующие им социальные компетенции	Нормативные диапазоны (зоны), в баллах оценки		
		«Зеленая зона» - зона благополучия	«Желтая зона»- зона резерва	«Красная зона»- зона риска
		4,0-6,0	6,1-8,0	>8,1
Воспитание нравственно-этической культуры, формирование понятий о нравственности и этических нормах социального взаимодействия	отзывчивость как основа готовности понимать и учитывать мысли и чувства других людей	5,7		
	честность как основа готовности взаимодействовать с другими людьми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами	4,7		
			
			
			
Воспитание гражданственности и патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека	скромность как основа готовности взаимодействовать с другими людьми в соответствии с общепринятыми этическими правилами		8,0	
	чувство товарищества как основа сформированности готовности к межличностному взаимодействию, включая готовность к конструктивному общению на основе, в первую очередь, способности понимать мысли и чувства других людей	6,0		
	умение участвовать в совместной деятельности как основа готовности к взаимодействию, сотрудничеству	5,7		
	уверенность в себе как важное условие развития патриотических чувств, основанных на самоуважении и выражающихся, в том числе, в положительном отношении к своей Родине			9,0
			
.....				
...	...			

Обобщенная психологическая характеристика сформированности социально-личностных компетентностей «проблемной» группы детей (на примере ГОУ СОШ № ...)

НЕДОСТАТОЧНАЯ СФОРМИРОВАННОСТЬ

«Желтая зона» - зона резерва	«Красная зона»- зона риска
стремление к успеху самостоятельность в выборе уверенность в себе любознательность организованность сила воли готовность к самоконтролю своей деятельности в целом	интеллектуальная активность инициативность готовность к планированию своей деятельности в целом

**Выводы и рекомендации
по совершенствованию эффективности деятельности по духовно-нравственному
развитию, воспитанию обучающихся на ступени начального общего образования,
полученные на основе анализа результатов проведения текущего педагогического
контроля сформированности социально-личностных компетентностей
(на примере ГОУ СОШ № ...):**

1. Полученные результаты являются признаками доминирования репродуктивных методов организации образовательного процесса, при которых учащиеся лишь выполняют команды педагога и высокие результаты обучения зависят в основном от высокого уровня развития памяти, а не мышления. Это соответствует модели научения, традиционно принятой в начальном школьном образовании, но противоречит требованиям новых стандартов к развитию интеллектуальной активности, творческой инициативы и навыков самостоятельности в их деятельности. При этом дети обладают необходимым потенциалом для развития данных компетентностей: в соответствии с возрастной нормой у них сформированы внутриличностные основы для развития готовности к самоуправлению в различных видах своей практической деятельности – в частности, способность к рефлексии в различных видах деятельности, самокритичность, способность к прогнозированию своей деятельности.

2. Внедрение в данной начальной школе форм и методов организации воспитательной деятельности и в целом образовательного процесса, направленных на стимулирование познавательной активности учащихся с помощью вовлечения их в формы интеллектуально-поисковой деятельности – основной резерв, необходимый для совершенствования обеспечения развития личности обучающихся в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования.

Список литературы.

1. Климин С.В. Содержание и методы объективной оценки формирования социальной компетентности в воспитании школьников-подростков // Мир психологии, № 3, 2008.

2. Требования к содержанию и условиям воспитания, духовно-нравственного развития обучающихся в учреждениях, реализующих основные общеобразовательные программы начального и основного общего образования / Сост. С.В. Дармодехин, И.В. Вагнер, С.В. Климин, Т.Г. Куликова (Климина) и др. - М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2009; переизд. М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010; переизд. М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011.

3. Климина Т.Г. Диагностический комплекс для проведения объективного контроля планируемых результатов реализации Программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования и его применение в школе // Международная научно-практическая конференция «Социальный институт воспитания в современной России: модернизация, динамика и стратегия развития». – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011.

УДК 371.26

**КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ПЕРСОНАЛА КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ****Оболяева Н. М.**, Московский институт электроники и математики ГУ ВШЭ, Москва, Россия, E:mail cvj2@mal.ru

Аннотация. Рассмотрена конкурентоспособность персонала как фактор конкурентоспособности вуза и фактор повышения качества образования. Показано, что конкурентоспособность персонала зависит в первую очередь от управления человеческими ресурсами. Показано различие между управлением кадрами, управлением персонала и управлением человеческим и ресурсами.

Ключевые слова: образование, качество образования, персонал, конкурентоспособность, управление человеческими ресурсами, конкурентоспособность персонала.

**THE COMPETITIVENESS OF PERSONNEL AS A FACTOR IN THE QUALITY OF
EDUCATION****Oboljaeva N.M.**, Moscow Institute of Electronics and Mathematics of HSE, Moscow, Russia
E:mail: cvj2@mal.ru

Abstract. The article describes the competitiveness of of personnel as a factor in the competitiveness of the university. The competitiveness of of personnel revealed as a factor in improving the quality of education. Paper describes the dependence of the competitiveness of of personnel from the management of human resources. Paper shows the difference between staff management, personnel management and management of human resources

Keywords: education, quality of education, personnel, competitiveness, human resource management, competitiveness the personnel

Кеннет Рос в работе «Проект менеджмента качества: что, почему и как» [1] дает субсидиарную модель [2] эволюции качества. Он связывает в единый цикл оборудование, процессы и управление. Это отражает современную тенденцию интеграции управления, включая сферу образования.

Одной из особенностей современного образования является его выход за рамки отношения «образование - государство» [3]. Это обстоятельство все больше обуславливает применение рыночных отношений и понятий в сфере образования. Рынок стимулирует образование к развитию качества. Вступая в рыночные отношения, образование все более вынуждено вести себя по правилам рынка. В образование все шире проникают такие, технологии, как «маркетинг образования» [4], «конкурентоспособность образовательных услуг» [5], «образовательные инновации» [6], «управление персоналом учебного заведения» [7], «управление качеством», «информационные технологии управления» [8] и т.д.

Конкурентоспособность персонала вуза определяется комплексом характеристик, выражающих его выгодные отличия от характеристик персонала других вузов.

Среди обстоятельств, продиктованных рынком, и оказывающих свое влияние на образование, существует понятие конкурентоспособности персонала [9]. Проблема оценки конкурентоспособности персонала тесно связана с развитием организацией интеллектуального капитала [10].

Организация интеллектуального капитала зависит от качества управления персоналом. Управление персоналом в сфере образования рассматривается в настоящее время как область знания, имеющая свои концепции, методологию и терминологию, как самостоятельное направление работ, которое сформировалось в рамках общей теории управления. Сегодня можно констатировать появление нового направления в менеджменте - менеджмент персоналом в сфере образования. Управление персоналом в сфере образования широко использует информационные технологии.

Персонал вуза является наиболее существенным и значимым ресурсом, обеспечивающим высокий уровень знаний студентов. Его квалификация и конкурентоспособность, владение приемами коммуникации - обеспечивают высокое качество знаний будущих специалистов.

Конкурентоспособность персонала вуза отражает качество образования и эффективность управления человеческими ресурсами [11]. Управление человеческими ресурсами рассматривается в современном образовании как управление важнейшим ресурсом, определяющим успех деятельности высшего учебного заведения. Оно состоит в оптимальном согласовании интересов работников и работодателя, обеспечении условий труда сотрудников и достижение высоких результатов функционирования вуза.

Управление человеческими ресурсами не тождественно управлению кадрами. Это требует определения базовых понятий в этой области. Кроме того, необходимо учесть, что управление персоналом в современном образовании связано с использованием ИКТ. Для выявления особенностей рассмотрим понятия: кадры, персонал и человеческие ресурсы. Соответственно, необходимо различать управление кадрами и управление человеческими ресурсами.

Кадры (англ. Staff) – штатный состав квалифицированных работников организации. Состав кадров вуза включает различные группы: административно-управленческую, педагогическую, научную, учебно-вспомогательную, хозяйственную,

медицинскую. Это понятие отражает номенклатурную составляющую вуза в аспекте соответствия трудовых ресурсов номенклатуре должностей. В каждом вузе есть отдел кадров – подразделение, выполняющее, как правило, функцию кадрового учета. Автоматизация этого процесса направлена на учет и движение кадров.

Во многих информационных системах вузов есть подсистемы «Штатное расписание» и «Кадры сотрудников». Термины «кадры», «учет кадров» и «управление кадрами» употребляется чаще всего в российской системе управления вузами. Можно считать что, кадры это требуемый контингент вуза, который необходим согласно штатному расписанию и формальным штатным обязанностям. Управление кадрами не включает работу с профсоюзами.

Персонал организации (англ. Personnel) - совокупность физических лиц, состоящих с организацией как юридическим лицом в отношениях, регулируемых договором найма. Этот термин отражает правовую сторону работников вуза и отражает динамику. В англоязычных странах привычным является использование термина "персонал" (personnel) и производных на основе этого корня, которые в русском языке зачастую выражаются понятием «кадры»: «управление персоналом» (personnel managment), "кадровая администрация" (personnel administration), "кадровые и производственные отношения" (personnel and industrial relations) и пр.

Между кадровым учетом и управлением персоналом такое же различие как между бухгалтерским учетом и управленческим учетом. Это определяет различие в программных средствах при реализации этих подсистем. Управление персоналом базируется на распределенной схеме и может использовать сетевые технологии более широко, чем при учете кадров.

Управление персоналом (англ. Personnel Management) – совокупность мер, направленных на формирование и совершенствование трудовых ресурсов, включая социальные факторы, которые при кадровом учете не принимают во внимание должным образом. В функциональном отношении под управлением персоналом понимаются все задачи и решения, связанные с работой в области кадров (например, подбор кадров, их использование, повышение квалификации, оплата труда, увольнение (высвобождение) кадров и др.).

В организационном отношении этим понятием охватываются все лица и институты, несущие ответственность за работу с кадрами (например, руководящие лица, отдел кадров, производственные советы, профсоюзы).

Человеческие ресурсы (англ. Human Resources) — это персонал + человеческий потенциал (компетенция, опыт, интеллект, способность к постоянному

совершенствованию и развитию). Человеческие ресурсы рассматриваются наряду с другими ресурсами организации. Для человеческих ресурсов приобретает значение не только квалификационные характеристики работников, но и интеллектуальный потенциал. Управление человеческими ресурсами включает (в отличие от управления кадрами) социальные факторы и факторы оценки интеллектуальной составляющей (в отличие от управления кадрами и управления персоналом), включая компетенции.

Поэтому зарубежные вузы используют технологии «Управления человеческими ресурсами» (Human Resource Management – HRM), которые охватывает полный комплекс проблем персонала. В управлении используют «Системы управления человеческими ресурсами» (HRMS), когда речь идет об информационном обеспечении деятельности вуза в данной области. В этом случае термин "управление персоналом" в большей мере относится к оперативной работе вуза с кадрами.

Конкурентоспособность в своей основе использует методы сравнения. Одним из таких методов является коррелятивный подход. Коррелятивный подход [12] позволяет сравнивать не отдельные факторы, а попарно связанные факторы, что делает более объективной сравнительную оценку. Коррелятивный подход как инструмент управления персоналом позволяет находить не только различия но и сходства. То есть парные корреляты позволяют более объективно находить различия и сходства и тем самым создавать группы ранжирования или толерантности.

Конкурентоспособность, по Портеру [13], отражает продуктивность использования ресурсов. Поэтому технология управления человеческими ресурсами дает синергетический эффект и обеспечивает конкурентоспособность персонала. Именно управление человеческими ресурсами обеспечивает конкурентоспособность персонала. Под конкурентоспособностью персонала можно понимать эффективность управления персоналом, которая обеспечивает конкурентоспособность вуза.

Конкурентоспособность персонала включает: конкурентоспособность коллектива, обусловленную эмерджентностью коллектива как системы и управление талантами.

Конкурентоспособность персонала вуза определяется способностью осуществлять деятельность в условиях рыночных отношений и является средством выживания в конкурентной борьбе. Конкурентоспособность неразрывно связана с инновационностью [6], направленной на использование результатов научных исследований и разработок с целью получения нового или усовершенствованного образовательного продукта или способа обучения.

По Портеру [13], конкурентоспособность не является имманентным качеством. Конкурентоспособность может быть оценена в сравнении с конкурентами. Но поскольку конкуренты развиваются, конкурентоспособность требует поддержки и повышения.

В аспекте конкурентоспособности вуз находится в определенной рыночной ситуации. В рамках этой ситуации необходимо принимать во внимание конкурентную среду и конкурентную позицию вуза. Конкурентная позиция вуза может меняться в зависимости от внешних и внутренних причин. Одной из важнейших является конкурентоспособность персонала.

Выводы. Конкурентоспособность персонала является важным ресурсом выживания вуза и повышения качества образования. Конкурентоспособность персонала связана с состоянием персонала в компании, чем больше будет привлекательность организации для ее сотрудников, тем меньше человеческих ресурсов может потерять организация и тем выше конкурентоспособность вуза.

Список литературы:

1. Kenneth Rose Project quality management: what, why and how. – J. Ross Publishing Inc. 2010 - 192p
2. Цветков В.Я. Применение принципа subsidiarности в информационной экономике // Финансовый бизнес. -2012. - №6. – с.40-43.
3. Гусаковский М. А. Инновационная образовательная программа университета и система качества // сб. Межд. научно-практической конференции «Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров»: Минск, 6-7 июня 2007 г. – Мн.: БГУ, 2007. –с. 44-48.
4. Савиных В.П., Цветков В.Я. Маркетинг образовательных услуг//Геодезия и аэрофотосъемка. -2007. -№ 4. -с. 169-176.
5. Ожерельева Т. А. Особенности развития маркетинга образовательных услуг// Международный журнал экспериментального образования. – 2013. - №3. – с.113-115.
6. Цветков В.Я., Оболяева Н.М., Романов И.А. Особенности образовательных инноваций // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2012. - № 08. - С. 53-58
7. Цветков В.Я., Скуратов А.К., Захаревич Е.Е., Захарова О.К., Дербенева О.Ю., Попова И.А., Рузанова Н.С., Костюкевич С.Х. Солдатенко И.С., Информационные технологии в университетском управлении. Сборник аналитических материалов по проекту ICT4UM. - Тверь, Тверской госуниверситет, 2009 - 309 с.

8. Оболяева Н.М. Информационное управление качеством образования// Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. № 12. С. 58-62
9. Цветков В.Я., Пушкарева К.А. Компетенции и конкурентоспособность персонала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010.- №1 . - с. 85-86
10. Зайцева О.В. Информатизация образования и интеллектуальный капитал // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. - №12. –с.105-109.
11. Оболяева Н.М. [Электронный ресурс]: Системный подход к анализу качества образования//Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.<<http://www.iuogao.ru/2010-01-01-14>>. 2012. – № 3. – С. 101–105
12. Цветков В.Я., Оболяева Н.М. Использование коррелятивного подхода для управления персоналом учебного заведения // Дистанционное и виртуальное обучение. - №8 (50). – 2011. - с.4- 9.
13. Портер М.Е. Конкурентное преимущество. Как достичь высокого результата и обеспечить его устойчивость / Пер. с англ. — М.: Альпина Паблицер, 2008. — 720с.

УДК 37.07.005

МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ТИПОВОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ

Жаркова Е.Н., к.п.н., доцент, **Калашникова Н.Г.**, д.п.н., профессор, АК ИПКРО, Барнаул, Россия. E-mail: natgrig038@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается сущность персонифицированного повышения квалификации педагогических работников, обращается внимание на сложность и многоаспектность данного процесса. На основе регионального опыта обозначены достижения, проблемы реализации персонифицированного повышения квалификации и направления их решения.

Ключевые слова: персонификация, персонифицированное повышение квалификации, инструменты и механизмы персонифицированного повышения квалификации, типовое региональное решение

THE MODEL OF PERSONALIZED PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS: TYPICAL REGIONAL SOLUTION

Zharkova E.N., Ph.D., Associate Professor, **Kalashnikova N.G.**, Ph.D., Professor, AKIP-KRO, Barnaul, Russia E-mail: natgrig038@yandex.ru

Annotation. In this article the essence of personalized professional development of teachers, draws attention to the complexity and diversity of the process. Based on the experience of regional marked achievements, problems of implementation personified-consistent training and direction of their solutions.

Key words: personalization, personalized training, tools and mechanisms personalized advanced training, typical regional solution

Глобальные изменения социально-экономической структуры и приоритетов общественного развития сделали вторую половину XX века рубежной для понимания мировым научным сообществом новых ценностных оснований базового и дополнительно профессионального образования. Первое приобретает характеристики стартового, обеспечивающего готовность человека реализовывать динамичную, субъектную позицию в профессии, дальнейшем образовании, жизни.

Дополнительное профессиональное образование перестает быть второстепенным и выходит на первый план в сопровождении человека в точках его качественного изменения, т.е. на этапах освоения новых профессиональных задач и новых сфер профессиональной деятельности, выполняя при этом функцию своеобразной «настройки» последней по мере появления новых требований и условий деятельности. В современных условиях дополнительное профессиональное образование «до-полняет» и «восполняет», прежде всего, смысловую систему личности, систему ценностных установок,

помогая осмысливать расширяющийся жизненный, социальный, учебный и профессиональный опыт, интегрируя его составляющие и делая единым целостным образованием в непрерывном самодвижении человека, направленном на преодоление собственных границ.

В мировом научном сообществе, как известно, используются два взаимосвязанных понятия - «*обучение на протяжении всей жизни*», которое означает возможность человека обучаться в любом возрасте, на любом этапе своей жизни, и «*обучающееся общество*», определяющее общество, в котором признаётся право каждого человека на образование, где бы человек ни находился и в каком бы возрасте он ни был. Оба понятия имеют большую ценность, поскольку отражают радикальные перемены в осознании назначения образования, связанные с отказом от старых представлений об «обществе, посещающем школу», которое доминировало с момента введения системы массового образования и выражалось в формальном обучении. В зарубежных исследованиях последних лет все отчетливее артикулируется мысль о том, что образование должно быть «повсеместным», т. е. осуществляться и в школе, и на рабочем месте, и дома, и в обществе. Для общества, обучающегося на протяжении всей жизни, неформальное обучение так же важно, как и формальное, и границы между ними, как таковой, не существует.¹

В этом контексте мероприятия по достижению во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров инициативы «Наша новая школа», а также основные направления реализации федеральной целевой программы развития образования до 2015 гг. ориентируют на внедрение модели организации и финансирования повышения квалификации работников образования, обеспечивающей непрерывность и адресный подход к повышению квалификации, получившей название «персонифицированной». И хотя упоминание об использовании персонифицированной модели в практике повышения квалификации становится в последнее время едва ли не повсеместным, сущность, назначение, потенциал этого механизма для решения задачи «развития человеческого капитала», необходимые условия его реализации на региональном уровне еще только начинают получать свое теоретическое осмысление и обобщение.

Начиная работу над созданием модели персонифицированного повышения квалификации, мы исходили из понимания ее сущности как системной инновации, выходящей далеко за пределы привычной и постоянной для многих специалистов учрежде-

¹ Грин Энди. Многоликость обучения на протяжении всей жизни: новейшие тенденции европейской образовательной политики//Сибирский Учитель. 2006. Выпуск №4 (46). С. 34-40.

ний дополнительного профессионального образования работы над совершенствованием содержания и форм повышения квалификации, системной инновации, которая требует специального институционального обеспечения на региональном уровне.

Результатом коллективной работы в течение нескольких лет стало типовое региональное решение «Комплексная институциональная модель персонифицированного повышения квалификации работников образования», функциональные особенности которой мы и рассмотрим далее.

Актуальность разработки и внедрения в практику персонифицированного повышения квалификации в Алтайском крае была обусловлена наличием в регионе ряда проблем:

- недостаточное понимание заказчиками и потребителями услуги по повышению квалификации, какая ее модель может обеспечивать достижение компетентностных результатов, отвечающих современным требованиям и характеристикам профессиональной деятельности учителя (руководителя ОУ) с учетом особенностей системы образования Алтайского края;
- отсутствие прозрачных и понятных механизмов формирования общественно-государственного заказа на повышение квалификации работников образования с учетом востребованных региональной системой образования квалификаций и компетенций;
- недостаточный уровень развития рынка предложений услуг и конкурентной среды в сфере повышения квалификации;
- неразвитость системы управления качеством повышения квалификации на основе широкого участия заказчиков и потребителей в оценке результативности, слабо выраженная заинтересованность руководителей образовательных организаций, методических служб в системной качественной оценке результатов повышения квалификации педагогических работников.

Одним из первых шагов в разработке региональной модели персонифицированного повышения квалификации стало четкое определение основных участников этого процесса. Нужно заметить, что в большей части публикаций, посвященных данной проблеме, этот вопрос даже не обсуждается: авторы априори считают главным и единственным лицом обучающегося педагога. Вместе с тем, очевидно, что для создания и реализации эффективной региональной модели персонифицированного повышения квалификации нужно определить по возможности максимально полный состав всех групп специалистов и представителей общественности, вовлеченных в данный процесс,

артикулировать их интересы в сфере повышения квалификации и распределить зоны ответственности.

В типовом региональном решении Алтайского края эта распределенная ответственность различных участников персонифицированного повышения квалификации представлена следующим образом:

Участники персонифицированного повышения квалификации	За что отвечают:
Учитель	За самодиагностику, выбор модулей и формирование индивидуального образовательного маршрута, согласование и выполнение технического задания на повышение квалификации (ПК). За субъектную позицию в учебно-профессиональной деятельности, самоконтроль и самооценку ее результатов и процесса и соотнесение последних с внешней оценкой; проектирование на этой основе межкурсового профессионально-личностного развития; за качество внедрения результатов повышения квалификации; подготовку и проведение презентации результатов ПК перед учебно-методическим сообществом
Работодатель	За качество и согласованность заказа на ПК в форме технического задания (ТЗ) с исполнителем, условия презентации и внедрения результатов повышения квалификации в образовательную практику и отсроченную оценку этих результатов, учет последних в процессе аттестации и при определении стимулирующих выплат, выплат из инновационного фонда. Поддержку участия в сетевых учебно- профессиональных сообществах. Планирование ПК на трехлетний период
Учреждение ПК	За качество и сопровождение индивидуальной образовательной программы слушателя в соответствии ТЗ, условия ее реализации, качество образовательного процесса на основе системно - деятельностного подхода и его результаты; комплексную оценку последних и процесса их достижения, в т.ч. электронный мониторинг отсроченных результатов; методическое сопровождение сетевых учебно- профессиональных сообществ и педагогов в межкурсовой период
Муниципальный орган управления образованием и методические структуры	За планирование и организацию повышения квалификации, включение в ТЗ на ПК муниципальной составляющей, условия презентации результатов ПК перед учебно-методическим сообществом, отсроченную оценку результатов ПК руководителей ОУ
Региональный орган управления образованием	За формирование государственного задания на ПК, организацию конкурсного отбора рабочих программ модулей по целевым группам в соответствии с государственной образовательной политикой, учредительный контроль за качеством выполнения государственного задания

Очевидно, что содержание заказа на повышение квалификации педагогических работников, требования к результатам этого процесса зависят от многих факторов, среди которых решающую роль играют следующие: направления развития региональной и муниципальной систем образования;

- цели и приоритеты развития образовательного учреждения, в котором трудится педагогический работник;
- текущая и/или будущая занятость педагогического работника, имеющийся уровень его компетентности, результаты практической деятельности и т.д.

Требуемое качество услуг по повышению квалификации может быть достигнуто за счет сбалансированности интересов, поскольку система повышения квалификации при таком подходе переориентируется с государства как монопольного заказчика образовательных услуг на потребителей, на конкурентный рынок предложений поставщиков услуг по повышению квалификации, на расширение возможностей свободного выбора поставщика услуг потребителями и др. Поэтому одна из существенных характеристик модели персонифицированного повышения квалификации связана с обеспечением баланса интересов как вертикального (федеральный, региональный, муниципальный, школьный, индивидуальный), так и горизонтального (ученики и их родители, бизнес, наука, профессиональные и местные сообщества) уровней.

Персонифицированный подход к повышению квалификации требует выявления и учета интересов разных групп, вовлеченных в процесс повышения квалификации: органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, регионального и муниципального уровней; администрации образовательного учреждения, направляющей педагогического работника на обучение; самого педагогического работника с учетом его текущих потребностей и перспектив профессионального и личностного развития; научно-педагогических организаций, проектирующих содержание повышения квалификации на основе ведущих тенденций развития профессионального образования и рынков труда; местного сообщества и др.

Выявленные интересы, в свою очередь, должны артикулироваться в требованиях к результатам повышения квалификации. И это самое «слабое звено», на наш взгляд, в реализуемой сегодня модели персонифицированного повышения квалификации. Всем заинтересованным сторонам нужно быть достаточно компетентными в вопросах образования, занимать выраженную субъектную позицию, чтобы формулировать и проводить в жизнь свои интересы. Анализ опыта различных регионов свидетельствует о том, что на данном этапе требования к результатам повышения квалификации либо отсутствуют, либо не сбалансированы, заявки муниципального, школьного уровней и даже индивидуальные часто носят формальный характер, не в полной мере представляют или вовсе не отражают интересы учащихся и их родителей, интересы конкретного образовательного учреждения, специфики муниципальной системы образования и особенностей социально-экономического развития региона.

Необходимость баланса разных интересов на практике часто игнорируется, подменяется декларированием примата индивидуальных интересов конкретного педагогического работника. Тем самым, не учитывается такая особенность педагогической деятельности, как ее коллективный совместно-распределенный характер, вписанность в

уклад жизни конкретного образовательного учреждения, процессы его функционирования и развития. Такое положение неизбежно приводит к доминированию либо субъективных потребностей конкретного педагогического работника, либо возможностей конкретного учреждения или организации, предлагающей услуги по повышению квалификации.

В Алтайском крае для решения данной проблемы разработан такой инструмент, как техническое задание на повышение квалификации учителя, подготовленное работодателем (руководителем школы).

В техническом задании работодателем прописываются обязательные конкретные результаты обучения конкретного учителя с учетом особенностей конкретной школы (какие разработки должен подготовить учитель в ходе обучения, что должен уметь делать, к решению каких новых профессиональных задач должен быть готов). За достижение результатов, указанных в ТЗ, учитель несет персональную ответственность.

Освоение этого инструмента управления качеством повышения квалификации конкретного учителя является сегодня одной из важных задач подготовки руководителей школ края. Безусловно, использование этого инструмента и самой возможности предъявить самые насущные потребности исполнителю услуги по повышению квалификации требует тщательного анализа качественного состояния кадров, текущего и перспективного планирования развития кадрового потенциала на уровне школы и муниципальной образовательной системы, т.е. обоснованных ответов на вопросы «Чему учить? Кого именно из педагогического коллектива учить? Как и когда учить?»

Другой важной функциональной характеристикой региональной модели является то, что она базируется на модульной организации и содержании процесса повышения квалификации, т.е. уходит от «монолитных» длинных программ и ориентирована на мобильные гибкие короткие программы, «заточенные» под освоение способов решения конкретных профессиональных задач или развитие конкретных компетенций. С этой целью на региональном уровне разработано для исполнителей (учреждений, реализующих программы повышения квалификации) техническое задание на разработку рабочих программ учебных модулей и учебно-методических комплексов для повышения квалификации, одним из обязательных требований которого является прописанность модели компетенций педагогического работника, для которого предназначена программа повышения квалификации, прописанность результатов освоения программы на базовом и инновационном уровне, система оценочных средств и др. Разработанные в АК ИПКРО оценочные средства для итоговой аттестации в рамках повышения квали-

фикации включают: комплексный тест по предметным знаниям; комплексные квалификационные задания (проверяется способность решать модельные профессиональные задачи); портфолио; выпускной проект. При этом особое значение придается средствам самооценки, которые позволяют обучающемуся учителю самостоятельно оценивать уровень сформированности тех или иных компетенций и корректировать собственную образовательную траекторию.

Вместе с тем, задачи преобразования проектируемых результатов освоения содержания программы модуля в диагностируемые результаты повышения квалификации, создание компетентностно ориентированных оценочных средств сохраняют свою актуальность для всех направлений повышения квалификации.

Региональная модель реализуется на основе комплекса институциональных механизмов регионального уровня, регулирующих взаимодействие экономических субъектов в сфере повышения квалификации, а именно: региональный стандарт качества государственной услуги по повышению квалификации, ежегодный краевой конкурсный отбор программ повышения квалификации, региональный норматив стоимости услуги по повышению квалификации, независимая сертификация результатов повышения квалификации, в т.ч. в ходе аттестации педагогических кадров через такой инструмент, как квалификационные испытания. Процесс поэтапной институализации региональной модели как системной инновации, в котором принимают участие, как правило, проектные группы смешанного состава (организаторы СПКРО, представители органов исполнительной власти, профессионального сообщества) помогает постепенно преодолевать режим «ручного» управления и реально переходить к программно-целевым методам управления образовательными системами различного уровня и типа.

Экономические особенности региональной модели персонифицированного повышения квалификации состоят в следующем:

- основывается на стандартизации государственных услуг и работ в области повышения квалификации на региональном уровне;
- интегрирует различные инструменты доведения финансовых средств от заказчиков до учреждений, реализующих программы повышения квалификации (государственное задание, конкурсное распределение средств, субсидии на возмещение средств на повышение квалификации, персонифицированная оплата).

Техническое и технологическое обеспечение использования региональной модели включает:

- нормативное обеспечение реализации модели персонифицированного повышения квалификации;

- регионально-муниципальную сеть базовых площадок (ОУ- лидеры краевой системы образования), обеспечивающую реализацию стажерских практик в рамках модели персонифицированного повышения квалификации на их базе;
- четко определенные функции и содержание деятельности каждого элемента сети;
- структуры, осуществляющие общественную экспертизу результативности действующей модели (краевые профессиональные объединения педагогов, профессиональные ассоциации руководителей и учителей инновационных школ; учебно – профессиональные сообщества).

Включение региональной модели персонифицированного повышения квалификации в единое информационное образовательное пространство региона осуществляется через такие инструменты и форматы коммуникации, как: краевые общественные слушания, вебинары для различных целевых групп (учителей, воспитателей, руководителей и тьюторов базовых площадок АК ИПКРО), августовские педагогические совещания работников образования Алтайского края, Региональный Фестиваль инновационных школ Алтайского края, публикации в СМИ регионального и федерального уровней.

В числе возможных рисков и сложности реализации региональной модели следует учитывать следующие:

- необходимость обеспечить финансирование персонифицированного повышения квалификации в соответствии с региональным нормативом, который должен включать, в том числе, затраты на подготовку кадров самих структур, реализующих программы повышения квалификации; пока большая часть таких нормативов в регионах необоснованно редуцирована до расходов на почасовую заработную плату;
- недостаточная готовность значительной части профессорско-преподавательского и тьюторского состава к реализации компетентного подхода в персонифицированном повышении квалификации; с расширением числа участников, реализующих программы повышения квалификации, эта проблема будет обостряться.

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что региональная модель персонифицированного повышения квалификации работников выполняет три основных функции: педагогическую, экономическую и организационно-управленческую.

Педагогическая функция персонифицированного повышения квалификации связана, прежде всего, с формированием у педагога подхода к образованию как к процессу, длящемуся всю жизнь. Именно эта функция способствует развитию субъектной позиции обучающихся и на этой основе обеспечивает возможность выстраивания инди-

видуальных образовательных программ на основе проектирования целей, содержания и форм, сроков и темпов обучения в соответствии с актуальными и перспективными потребностями и возможностями. Результатом реализации этой функции становится осознание педагогом многообразия образовательных возможностей, развитие понимания того, за счет чего многообразие образовательных предложений становится ресурсом для конкретной образовательной программы конкретного педагога, освоение педагогом способов выбора и организации различных образовательных предложений в собственную индивидуальную образовательную программу.

Экономическая функция направлена на развитие конкурентной среды в сфере услуг по повышению квалификации. В силу этого она обеспечивает развитие субъектной позиции заказчиков и поставщиков услуг по повышению квалификации, определяет зону и меру ответственности всех участников процесса. Данная функция отвечает за нормативное регулирование государственных расходов на предоставление услуг по повышению квалификации. Результатом реализации этой функции является коллективная распределенная ответственность за результаты и качество повышения квалификации конкретного педагога, не декларируемая, а имеющая достаточное институциональное обеспечение на региональном уровне.

С помощью организационно-управленческой функции персонифицированного повышения квалификации обеспечивается образовательная мобильность и открытость к изменениям всех участников процесса повышения квалификации, реализуется политика открытости образовательных институтов, работающих в сфере услуг по повышению квалификации, объединяются академические ресурсы и культурно-образовательные традиции в целях разработки и реализации интегрированных и сетевых образовательных программ повышения квалификации. Реализация этой функции стремится достичь такого результата, как становление открытой самоорганизующейся региональной системы повышения квалификации работников образования.

Предлагаемая региональная модель представляет собой обобщенный способ решения задачи персонифицированного повышения квалификации, приемлемый для любого региона, т.к. обеспечивает принятие комплекса управленческих решений и проведение необходимых организационных изменений в региональных и муниципальных образовательных системах в штатном режиме, на основе синхронизации действия институциональных механизмов. Модель обеспечивает постепенную трансформацию принципов взаимодействия экономических субъектов в сфере повышения квалификации, социальных норм и традиций, сложившихся в иных социально-экономических условиях,

поддерживает как процессы управляемого развития, так и процессы саморазвития и самоорганизации региональных и муниципальных образовательных систем.

Список литературы:

1. Грин Энди. Многоликость обучения на протяжении всей жизни: новейшие тенденции европейской образовательной политики//Сибирский Учитель. 2006. Выпуск №4 (46). С. 34-40.

УДК 374, ББК 74.04

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

М.Н. Поволяева, д.пед.н., профессор, Федеральный институт развития образования, Москва, Россия. E-mail: povolyaevam@mail.ru

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенции, модель, подходы, методологические принципы, компоненты, критерии.

Аннотация: В статье предложены структурные компоненты и сама модель формирования профессиональных компетенций педагогических кадров в системе дополнительного образования детей.

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF MODERN PEDAGOGICAL STAFF IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Povolyaeva M.N., PhD., professor, Federal Institute of education development, Moscow, Russia. E-mail: povolyaevam@mail.ru

Keywords: professional competence, competence, model approaches, methodological principles, components, criteria.

Annotation: The article suggests structural components of the model of formation of professional competences of pedagogical staff in the system of additional education of children.

Современная ситуация в сфере образования характеризуется наивысшей степенью проявления жесткой конкурентоспособности не только между образовательными учреждениями, но и между различными областями самой сферы образования. Образование как приоритетная сфера в Российской Федерации осознается тем движущим фактором, от которого зависит общественное развитие государства. В связи с этим, российская система образования должна представлять возможности многопрофильного, многоуровневого, междисциплинарного обучения, получения дополнительных знаний, специальностей, которые позволят личности быть более конкурентоспособной, мобильной, креативной и т.п., используя возможности современных основных и дополнительных образовательных программ.

При этом к педагогам, работающим в системе дополнительного образования должны предъявляться достаточно высокие предметно-профессиональные требования, связанные с уровнем и мастерством владения психолого-педагогическими компетенциями и методической культурой, а также реальной возможностью помочь

реализовать ожидания ребенка в выбранной им сфере дополнительной образовательной деятельности.

Большинство специалистов, приходящих в систему дополнительного образования не имеют порой педагогического образования, что диктует необходимость прохождения ими специальной дополнительной подготовки для работы с детьми и повышения профессиональной культуры, а также постоянного диалогового общения и обмена опытом с другими специалистами системы ДОД, работающих по схожим профилям.

Современная трактовка профессиональной компетентности педагогических кадров понимается как комбинация личностных качеств и свойств, как проявление единства профессиональной и общей культуры (Т.Т. Браже, Е.А. Соколовская, Л.М. Митина); как комплекс профессиональных знаний и профессионально значимых личностных качеств (С.Г. Вершеловский и др.).

Профессиональная компетентность педагогических кадров, реализующих программы системы дополнительного образования эффективно формируется, если:

- строится на гуманистическом подходе к воспитанию и креативности мышления педагога;
- используется потенциал воспитательной среды программ ДОД на основе полисубъектного взаимодействия;
- вводится компонент толерантности;
- вносятся коррективы в структуру управления системой дополнительного образования детей;
- обеспечивается подготовка и повышение квалификации педагогов, работающих в системе ДОД.

Важным условием повышения качества дополнительного образования детей является уровень профессиональной компетентности специалистов, работающих в этой сфере образования, который должен постоянно и непрерывно развиваться.

Повышение квалификации в нашей стране всегда было приоритетно, формы его совершенствовались, требования к профессиональной культуре специалиста, работающего в системе дополнительного образования детей повышались. Но сегодня образованность и воспитанность человека определяется не столько его предметно-профессиональными знаниями, сколько его разносторонним личностным развитием, умением общаться, понимать музыку, живопись, любить природу, творчески работать, самосовершенствоваться и самореализоваться в этой жизни. Следовательно,

необходимо научить педагогические кадры, работающих в системе ДОД новым технологиям самоорганизации и самореализации детей.

Поиск решения современных психолого-педагогических проблем образования связан с реализацией личностно ориентированного образования. В соответствии с этим формирование собственной профессиональной, личностно-творческой позиции педагога дополнительного образования, повышающего квалификацию, возможно посредством выбора индивидуальной траектории получения образования, в которой интегрируются собственно образовательные процедуры, их рефлексия, совместное обсуждение и разрешение субъектами образовательного процесса проблемных ситуаций и т.п.

Преимущество создание модели формирования профессиональных компетенций современных педагогических кадров в системе дополнительного образования детей состоит в том, что её реализация позволяет повысить не только качество методического сопровождение специалистов ДОД, но и оптимизировать систему управления методической деятельностью учреждений дополнительного образования.

Модель позволяет отразить структуру, свойства и отношения между входящими в нее элементами в виде схемы или описания. С помощью модели можно выделить отдельные сущностные аспекты содержания профессиональных компетенций современных педагогических кадров в системе дополнительного образования.

Модель формирования профессиональных компетенций современных педагогических кадров в системе дополнительного образования основывается на компетентностном, андрогогическом, субъектно-деятельностном, вариативном подходах, предполагает превращение всех членов педагогического коллектива в субъектов воспитательно-образовательного пространства.

Теоретико-методологической основой разработки модели формирования профессиональных компетенций современных педагогических кадров в системе дополнительного образования детей стали работы:

- Н.В. Кузьминой, Н.И. Лобанова, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, и др., посвященные раскрытию общих закономерностей формирования профессиональной компетентности педагога;

- Н.В. Кузьминой, Т.И. Шамовой и др., определяющие ключевое значение профессиональных знаний и умений педагогов;

- С.И. Змеева, А.И. Кукуева и др. определяющих теорию и методику обучения взрослых;

- В.А. Березина, В.В. Белова, В.А. Горский, М.Н. Поголяева и др. определяющие специфические особенности дополнительного образования, влияющие на формирование профессиональных компетенций.

Модель формирования профессиональных компетенций современных педагогических кадров в системе дополнительного образования детей включает взаимосвязь следующих блоков: *процессуально-методологического* (специфика практической реализации методологических подходов, принципов, функций, условий); *функционально-целевого* (целевые ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста педагогов ДОД, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития компетентности специалистов); *содержательно-проблемного* (профессиональное и практико-ориентированное содержание образовательно-методических комплексов, курсов, обеспечивающее профессионально-личностный рост педагога дополнительного образования); *организационно-технологического* (методическое обеспечение, совокупность вариативных образовательных технологий); *праксиологического* (накопление опыта проявления освоенных компетенций в различных видах стажировок); *результативно-интегративного* (мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ с привлечением внешних экспертных систем; наличие индивидуального профессионального портфолио, кейс-комплекта с учетом специализации направления программы ДОД) (рис. 1).

Рассмотрим подробнее блоки, составляющие модель (рис 2).

Процессуально-методологический блок включает интеграцию следующих подходов: *компетентностного* (профессионально-личностный рост педагогических кадров ДОД обеспечивается развитием системы вариативных компетенций, профессионально важных качеств, необходимых и достаточных для эффективного выполнения задач профессиональной деятельности специалиста дополнительной образовательной сферы); *андрагогического* (опора на субъективно-личностный и профессиональный опыт педагогов дополнительного образования; создание психологической комфортности; ориентация обучения взрослых на сотрудничество и креативность в диалоговом общении; приоритет самообразовательной деятельности и рефлексии); *субъектно-деятельностного* (позволяет реализовать деятельности субъектов дополнительного образования на основе потребности в саморазвитии и наличия полисубъектного взаимодействия); *вариативного* (многообразие вариативных программ для повышения профессионального мастерства в сфере дополнительного образования, учитывающих специфику направления будущей деятельности).

Рисунок 1. Структурные компоненты модели формирования профессиональных компетенций педагогических кадров в системе дополнительного образования детей

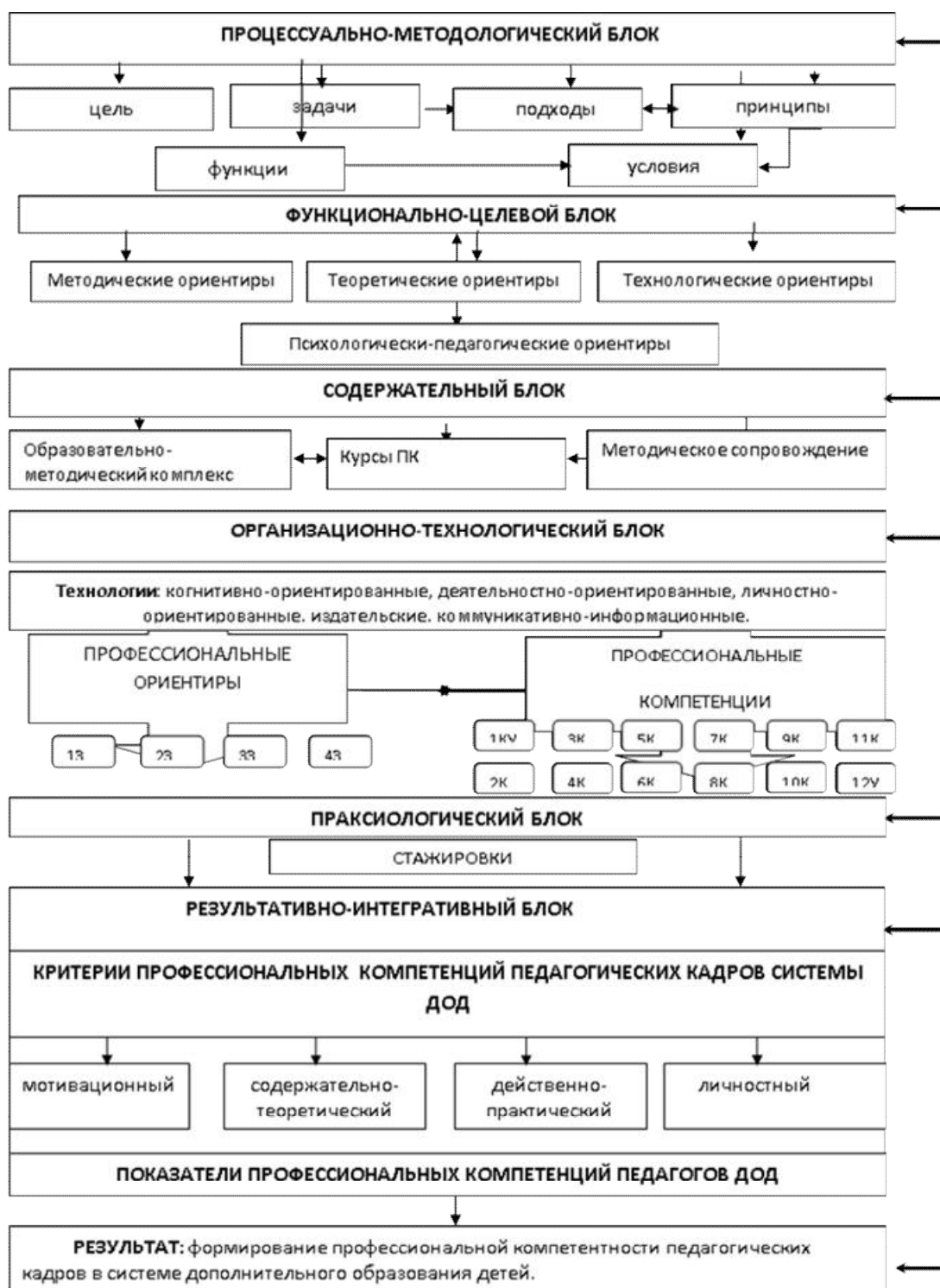


Как отмечалось выше, процессуально-методологический блок связан непосредственно с функциями педагога ДОД: *диагностико-ориентационной* (определение специфики контингента детей, с которыми предстоит реализовывать программы дополнительного образования, выявление их актуальных и потенциальных

дополнительных образовательных потребностей, определение зоны актуального и ближайшего развития как отдельных детей, так и детского коллектива в целом); *организационно-процессуальной* (умение организовать детский коллектив, выстраивать взаимодействие с родителями воспитанников и коллегами в данной сфере образования, разработка и реализация дополнительных программ для детей, отражающая востребованность рынка потребительских услуг); *профориентационной* (помощь в самоопределении детей, их самоактуализации, социализации в современном обществе, адаптация к современным потребностям интеллектуального и трудового рынка); *рефлексивной* (осуществление поиска путей решения возникших проблем и оптимизации путей разрешения выхода из них у его воспитанников (например, проблематизация в выборе профиля дополнительного образования или оптимальном его освоении).

Основными *принципами реализации* модели являются: *принцип диалогизации* (приоритет интерактивных технологий обучения; развитие активности, инициативности, ответственности, рефлексивности всех субъектов системы ДОД); *принцип потенциальности* (базируется на положении, что каждый специалист сферы дополнительного образования детей обладает тенденцией к саморазвитию, интенцией к профессионально-личностной целостности, раскрытию и развитию способностей); *принцип доступности* (выбор педагогами профессионально-образовательной программы повышения квалификации соответственно потребностям, возможностям и способностям личности); *принцип активизации субъектной профессионально-образовательной позиции взрослого обучающегося* (каждый педагог ДОД участвует в проектировании собственного профессионально-образовательного маршрута в соответствии с личностными познавательными возможностями и профессионально-ориентированными претензиями к себе как специалисту сферы дополнительного образования, имеет возможность его корректирования с учетом достигаемых результатов и накопления опыта учебно-профессиональной деятельности); *принцип объективности* результата учебных достижений педагогических кадров обучающихся за счет современных оценочных процедур, технологий, инструментальных средств; *принцип прогностичности* (ориентация программ дополнительной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров ДОД на личностно-профессиональное развитие специалиста, его опережающую подготовку в контексте потребностей общества и социального заказа потребителей дополнительных образовательных услуг).

Рисунок 2. Модель профессиональных компетенций педагогических кадров системы дополнительного образования детей



Где сокращения для профессиональных ориентиров: 1 – методические, 3 – технологические, 2 – теоретические, 4 - психолого-педагогические, 1К- аналитические, 7К – прогностические, 2К- коммуникативные, 8К – исследовательские, 3К – информационные, 9К – развивающие, 4К – организационные, 10К –

саморегуляционные, **5К** – ориентационные, **1К** – диагностические, **6К**- проективные, **12К** - рефлексивные

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность модели формирования профессиональных компетенций педагогических кадров в системе дополнительного образования детей включает следующие группы: *административно-организационные* (маркетинговое изучение потребностей рынка труда и требований потребителей дополнительных образовательных услуг, нормативных документов в отношении повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров сферы дополнительного образования; систематический мониторинг профессионально-личностного роста педагогических кадров ДОД; привлечение работодателей к экспертной оценке); *организационно-педагогические* (методическое обеспечение деятельности педагогических кадров ДОД образовательно-методическими комплексами; информационное обеспечение деятельности; дополнение форм организации дополнительных программ; диалогизация образовательного процесса; самоактуализация и самоиндификация своей деятельности; рефлексия своей деятельности); *психолого - педагогические* (осуществление мониторинга профессиональной компетентности классного руководителя как субъекта педагогической деятельности; учет личностного опыта; создание комфортной рабочей среды; определение зоны ближайшего развития каждого педагогического работника системы ДОД); *образовательно-технологические* (обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута для повышения профессиональной компетентности специалиста ДОД; приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; возможность дистанционного обучения, наличие компьютерных программ, видео-лекций; андрагогическое ценностно-смысловое диалоговое взаимодействие в процессе повышения квалификации взрослых); *индивидуально-профессиональные* (мотивированность, активность педагогических кадров в овладении новыми компетенциями специалиста сферы дополнительного образования детей).

Функционально-целевой блок содержит целевые ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста педагогов ДОД, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития компетентности специалистов.

Так, целевые ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста педагогов ДОД представлены следующими позициями: методическими, теоретическими, технологическими, психолого-педагогическими.

Методические ориентиры проявляются и реализуются непосредственно в практической деятельности и активно реализуются в организационных, аналитических, развивающих, оценочных, рефлексивных компетенциях.

Теоретические ориентиры проявляются в обобщенном умении педагогически мыслить и реализуются наиболее полно в таких профессиональных компетенциях, как прогностических, проективных, исследовательских.

Технологические ориентиры проявляются в умении применять современные технологии, строить процесс дополнительного образования детей с позиции технологического подхода и реализуются в исследовательских и проективных компетенциях.

Психолого-педагогические ориентиры являются одними из важных знаний, входящих в составляющую профессиональной компетентности педагогических кадров сферы дополнительного образования детей, так как от знаний возрастной психологии и мотивационных потребностей того или иного сензитивного периода будет зависеть правильность подбора форм и методов работы с детьми. Наиболее ярко эти знания проявляются в организационных и диагностических компетенциях.

Рассмотрим наиболее значимые для формирования профессиональные компетенции педагогических кадров ДОД представленные в функционально-целевом блоке модели.

Необходимость владения *аналитической компетенцией* связана с необходимостью анализировать педагогические явления, т.е. расчленять их на составляющие части (условия, причины, мотивы, средства, формы проявления и т.д.); правильно диагностировать педагогическое явление; формулировать приоритетные педагогические задачи в системе дополнительного образования детей и находить оптимальные способы их решения.

Владение способностью педагога ДОД постоянного обогащения педагогическими знаниями, включение в исследовательскую деятельность и в исследовательское пространство через взаимодействие с другими педагогами ДОД связано с *исследовательской компетенцией*.

Формирование *организационной компетенции* определено необходимостью владения педагогом ДОД способностью создавать для детей ситуацию успеха, оказывать им необходимую психолого-педагогическую поддержку, организовывать свою деятельность и деятельность детей с включением их в различные виды творческой деятельности, с организацией деятельности детского коллектива, превращающей его из объекта в субъект образования.

Владение *диагностической компетенцией* предполагает определение потребностей и интересов детей через систему диагностических мероприятий для дальнейшей оптимизации и качественной работы педагога ДОД с ними.

Прогностическая компетенция предполагает умение прогнозировать развитие *коллектива* (его уровня, динамики, структуры, системы взаимоотношений; изменение положения актива и отдельной личности в коллективе и т.д.); прогнозировать развитие *личности* (интегративных личностных качеств, чувств, воли, поведения, возможные отклонения в развитии и поведении личности; трудности в установлении контактов и взаимоотношениях со сверстниками); прогнозировать педагогический *процесс* (образовательных, развивающих и воспитательных возможностей содержания дополнительного образования, затруднений детей в получении знаний и умений тех или иных видах выбранной ими программы деятельности; прогнозирование результатов использования тех или иных методов, средств и приемов в реализации программ дополнительного образования).

Наличие такой профессиональной компетентности педагогических кадров ДОД как *информационная компетенция* является необходимой, так как связано с переработкой и получением информации из всевозможных источников, включая и педагогическое сообщество специалистов УДОД, и умением перерабатывать информацию применительно к целям и задачам дополнительного образовательного процесса.

Такая компетенция как *саморегуляционная* связана со способностью проявлять выдержку, толерантность, уверенность в своих действиях в затруднительных и конфликтных ситуациях, перестраивать свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств, стимулировать самоорганизацию деятельности детей.

Наличие *проективной компетенции* предопределена необходимостью педагога ДОД уметь вычленять поле образовательных проблем; обосновывать способы их поэтапной реализации; планировать содержание и виды деятельности участников дополнительного, образовательного процесса с учетом их потребностей, возможностей, интересов, средств, опыта и собственных качеств личности; планировать индивидуальную работу с детьми для оказания своевременной дифференцированной помощи, для развития их способностей. Кроме того, умение отбирать формы, методы и средства обучения и воспитания для получения качественного педагогического результата; планировать систему приемов, направленных на стимулирование активности детей и сдерживание негативных проявлений в их поведении; планировать

развивающую среду и связи педагога дополнительного образования с родителями и общественностью связано с формированием и наличием именно этой компетенции.

Отражение способности взаимодействовать с основными субъектами дополнительного образовательного процесса: устанавливать контакт с детьми, родителями, формировать у детей чувство сопереживания и сопричастности в совместной деятельности и т.д. связано с формированием и наличием *коммуникативной компетенции*.

Формирование *развивающей компетенцией* предполагает определение «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) отдельных детей, детского коллектива (группы) в целом; создание специальных условий и проблемных ситуаций для развития познавательных процессов, воли и чувств детей; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (от частного к общему, от вида к роду, от предпосылки к следствию, от конкретного к абстрактному) и функциональных (от причины к следствию, от цели к средству, от качества к количеству, от действия к результату) отношений; индивидуальный подход к детям.

Ориентационная компетенция и ее наличие связано с формированием морально-ценностных установок детей и их мировоззрения, с формированием устойчивого интереса к дополнительной образовательной деятельности, науке, производству и профессиональной деятельности, соответствующей склонностям и возможностям детей; с организацией совместной творческой деятельности в целях развития социально значимых качеств личности.

Рефлексивная компетенция определена контрольно-оценочной деятельностью педагога дополнительного образования и направлена на себя и является неотъемлемой частью профессиональных компетенций педагога дополнительного образования.

Содержательный блок включает профессиональное и практико-ориентированное содержание образовательно-методических комплексов, курсов, обеспечивающее профессионально-личностный рост педагога дополнительного образования, а также методическое сопровождение его деятельности.

Образовательно-методические комплексы (ОМК) в дополнительном образовании детей представлены совокупностью программно-методических материалов, характеризующих содержание образовательной деятельности в рамках ее определенного вида, дающих развернутое методическое обоснование процесса ее реализации, предлагающих набор апробированных диагностических методик и дидактических материалов, а также предоставляющих возможность непосредственного

профессионального общения с автором-разработчиком или через иные в том числе и дистанционные формы.

Курсы повышения профессиональных компетенций на современном этапе представляются модульными программами, направленными на формирование, развитие, углубление профессионализма специалистов дополнительного образования детей.

Методическое сопровождение деятельности педагогов системы дополнительного образования детей направлено на коррекцию их творческого развития и основана на комфортных условиях работы; гибком построении содержания деятельности; интеграции различных форм и видов теоретической и практической деятельности; повышении уровня использования информационно-коммуникативными, когнитивно-ориентированными, организационно-ориентированными, личностно-ориентированными технологиями.

Организационно-технологический блок ориентирован на методическое обеспечение, совокупность вариативных образовательных технологий. Включение тех или иных технологий в процесс формирования профессиональных компетенций педагогических кадров ДОД связан напрямую не только с проявлением не только профессиональных компетенций, но и сопряжен непосредственно с методическим обеспечением самого процесса обучения как взрослых (педагогов ДОД), так и детей (потребителей рынка услуг дополнительных образовательных программ). Среди вариативных образовательных технологий могут быть применены:

- *когнитивно-ориентированные*: диалогические методы обучения и воспитания, семинары-дискуссии, тренинг рефлексии;
- *деятельностно-ориентированные*: метод проектов, организационно-деятельностные игры, технологические карты и имитационно-игровое моделирование и т.п.;
- *личностно-ориентированные*: интерактивные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика;
- *издательские*: методические разработки, авторские дополнительные образовательные программы, портфолио педагога ДОД и детского коллектива, статьи-рекомендации;
- *коммуникативно-информационные*: интернет-конференции, слайд-презентации, интерактивные планы мероприятий на сайте УДОД.

Праксиологический блок связан с накоплением опыта проявления освоенных компетенций в различных видах стажировок.

Результативно-интегративный блок содержит такие позиции как: мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ с привлечением внешних экспертных систем; наличие индивидуального профессионального портфолио, кейс-комплекта с учетом специализации направления программы ДОД

Среди основных критериев результативно-интегративного блока, позволяющих судить о качестве профессиональной компетентности педагогических кадров ДОД и эффективности их деятельности, были выделены *мотивационный, содержательно-теоретический, деятельностьно-практический, личностный критерии*, которые в полном объеме характеризуют их деятельность, их теоретические знания, практические умения и навыки, стремление к саморазвитию, эффективному выполнению своей профессиональной деятельности, профессионально значимые качества личности.

Так, *мотивационный критерий* характеризует установки и ориентации личности на профессиональную педагогическую деятельность специалиста ДОД.

Содержательно-теоретический критерий определяет степень сформированности профессиональных знаний и умений педагогических кадров.

Деятельно-практический критерий связан с организацией деятельности педагогических кадров сферы ДОД с позиций инициативы, самостоятельности, ответственности.

Личностный критерий указывает на профессионально-личностную подготовку педагогов дополнительного образования к выполнению своих профессиональных функций.

Каждый из предложенных критериев имеет свои значимые *показатели*. Наиболее показательными в формировании профессиональной компетентности педагогических кадров ДОД представляются следующие: мотивация к профессиональной деятельности в роли педагога дополнительного образования, уровень профессионально-педагогического самосознания и социально-педагогических, профессиональных знаний; новизна и оригинальность применения этих знаний на практике; педагогические знания о деятельности педагога сферы дополнительного образования, его функциональных обязанностях; сформированность профессиональных умений в творческой и образовательной деятельности; способность к творческому саморазвитию; уровень проявления организаторских способностей и личностных качеств, как эмпатия, толерантность, креативность, коммуникативность в общении с детьми, педагогическая рефлексия.

Таким образом, предложенная модель характеризуется целостностью, состоит из 6 взаимосвязанных блоков: процессуально-методического, функционально-целевого, содержательного, организационно-технологического, праксиологического, результативно-интеграционного, которые несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – на формирование профессиональной компетентности педагогических кадров в системе дополнительного образования детей.

Список литературы

1. *Абдухакимова С.А., Василевская Е.В., Кленова Н.В.* Образовательно-методический комплекс в дополнительном образовании детей: назначение и технология разработки // Серия: Дополнительное образование детей: Московская методическая библиотека. – М.: МГДД(Ю)Т, 2006.
2. *Гущина Т.Н.* Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль. 2001. 20 с.
3. *Даутова О.Б.* Профессиональная компетентность педагога-воспитателя. С-Пб., 2005.
4. *Егорова Н.В.* Образовательно-методический комплекс «Детский фитнес». – М., 2010.
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. *Серякова, С.Б.* Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования. – М.: Изд-во МПГУ, 2005. 324 с.
7. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы. М., 2006.

УДК371.68; 371.64; 004.9

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРТИЗЫ КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

Алексахин С.В., Ладынина О.А., Лобанов Ю.И., Тармин В.А.,

Федеральный институт развития образования. Москва. Россия.

E-mail: aleksahin.s@firo.ru, olga.lado@gmail.com, lbn@list.ru, tarmin.v@firo.ru

Аннотация. Рассмотрены подходы к оценке результатов экспертизы электронных учебников на примере функционально-технологической экспертизы, а так же к определению стоимости работ по проведению экспертизы электронных учебников.

Ключевые слова: образовательные технологии; электронные образовательные ресурсы; электронные учебники; индексы качества электронных учебников; эффективность образовательных технологий; многомерное критериальное пространство

FUNCTIONAL AND TECHNOLOGICAL APPROACH TO QUALITY ASSESSMENT OF E-BOOKS

Aleksakhin S.V., Ladynina O.A., Lobanov Y.I., Tarmin V.A..

The Federal Institute for Educational Development, Moscow. Russia.

E-mail: aleksahin.s@firo.ru, olga.lado@gmail.com, lbn@list.ru, tarmin.v@firo.ru

Annotation. The approaches to the evaluation of the results of the examination of e-books on the example of functional and technological expertise, as well as to the determination of the cost of work for the examination of e-books.

Keywords: educational technology, electronic educational resources, electronic textbooks, electronic textbooks index quality, the effectiveness of educational technology, multi-dimensional criterion space

Электронные учебники (ЭУ) и электронные учебные пособия рассматриваются в настоящее время как важнейшие компоненты современной образовательной среды. Для того что бы электронные учебники получили равные права с традиционными бумажными учебниками, требуется решить ряд организационных вопросов. [1] Одним из наиболее важных вопросов является вопрос экспертизы качества электронных учебников. Задачи оценки потребительских качеств постоянно возникают перед производителем и перед квалифицированным потребителем, которые обречены на совместное сосуществование и продуктивное сотрудничество.

В основе современной трактовки понятия образовательной технологии лежат следующие положения.

- Образовательные технологии нацелены на достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми учащимися и должны быть воспроизводимы любым преподавателем.
- Технологическая цепочка учебных действий и операций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата.
- Образовательная технология обязательно должна включать диагностические процедуры и критерии достижения целей обучения.

Очевидно, что экспертиза электронных учебников и, при необходимости, электронных учебных пособий должна сохранять преемственность с подходами к экспертизе бумажных учебников, особенно в части содержательной (научной и педагогической) экспертизы. С другой стороны, так же очевидно, что экспертиза существенно более сложных с технической точки зрения электронных учебников, имеет свои специфические особенности.

Традиционно, любой технологический процесс представляется в виде управляемого функционального технологического блока, преобразующего входной поток в выходную продукцию, используя необходимые для этого ресурсы.

Образовательная технология представляется в виде совокупности взаимодействующих процессов (действий), результатом (выходом) которой является продукция и/или услуги, поставляемые потребителям, а входами – материальные, информационные и трудовые ресурсы. Образовательная технология включает все технологические процессы, определяющие качество подготовки учащихся и учитывает основные стадии учебного процесса.

Общие технологические характеристики

Функциональная полнота

Основными функциями ЭУ являются:

- обеспечение доступа к учебно-методическим материалам;
- наличие связи с необходимыми информационными ресурсами;
- управление учебной работой и учет ее успешности;
- обеспечение интерактивной связи учащихся с преподавателями;
- организация решения нестандартных проблем;
- возможность модификации и модернизации учебно-методических материалов и программного обеспечения.

Качество любой целенаправленной системы оценивается степенью соответствия достигнутых результатов желаемым, т.е. целям. С нормативной точки зрения целевые требования к знаниям и умениям специалистов определяются Государственными образовательными стандартами и образовательными программами.

Для обеспечения прозрачности системы показатели качества следует формулировать в терминах характеристик оцениваемой системы. Количественные показатели могут иметь либо целочисленный, либо вещественный характер, но все должны иметь одинаковую направленность.

Для обобщенной оценки качества технологии можно пользоваться лишь одним индексом – индексом эффективности, отражающим степень близости основных параметров учебного занятия к идеалу.

Эффективность образовательной технологии вычисляется как степени близости к идеальным характеристикам в пространстве выделенных частных показателей в соответствии с общей процедурой оценки интегральных показателей качества.

Измерение показателей качества может быть объективным и субъективным. Объективное измерение - это формальный контроль соответствия норме. Результатом измерения является решение: “соответствует - не соответствует”. Субъективное измерение применяется тогда, когда измерительная задача не может быть формализована. Оно состоит в формировании представления эксперта или группы экспертов о том или ином показателе качества. Результатом измерения является мнение экспертов, выраженное в той или иной форме.

Результаты объективных и субъективных измерений совмещаются на шкале порядка.

Оценка значений показателей качества экспертным способом проводится по схеме:

- определение эталонных (максимальных) показателей качества;
- индивидуальная оценка близости показателей качества к эталонным;
- определение групповой (группа экспертов) оценки значений показателей качества.

Для оценки качества электронных учебников предлагается многокритериальный способ оценки качества образовательных технологий. Суть его заключается в последовательном разбиении основной цели образовательной технологии на совокупность частных, более конкретных подцелей – технологических характеристик системы.

Унифицированный способ расчета индексов качества

Индекс качества E , - обобщенный показатель качества ресурсов или результативности, рассчитывается как степень близости их значений к максимально возможным в N -мерном пространстве показателей качества K_i :

$$E = 1 - \frac{1}{\sqrt{\sum_i W_i^2}} \sqrt{\sum_i (W_i * (1 - K_i))^2}, \quad W_i, K_i \in (0,1], \quad (1)$$

где W_i – коэффициенты важности выбранных интегральных показателей качества основных составляющих ИР, K_i – значения выбранных интегральных показателей качества. Геометрически – это относительное расстояние до идеальной цели.

Если важность всех показателей равна 1, то выражение (1) принимает более простой вид:

$$E = 1 - \frac{1}{\sqrt{N}} \sqrt{\sum_i (1 - K_i)^2}, \quad W_i, K_i \in (0,1], \quad (2)$$

где N – размерность пространства показателей - общее число учитываемых показателей качества. [3,4]

Частные показатели качества принято делить на две категории: показатели затрат и показатели результативности.

Под показателями затрат понимаются количественные показатели, характеризующие объем ресурсов, расходуемых на реализацию образовательных технологий для обеспечения необходимого качества подготовки учащихся.

Под критериями результативности образовательных технологий понимаются значения показателей качества, необходимые и достаточные для определения степени достижения целей обучения.

Рассмотрим две составляющие процедур экспертизы электронного учебника – определение стоимости работ по проведению экспертизы и оценка результатов экспертизы на примере функционально-технологической экспертизы.

Стоимость услуг экспертов при проведении экспертизы

Стоимость услуг экспертов при экспертизе бумажных учебников тем или иным образом отталкивается от базовой стоимости экспертизы одного печатного (авторского) листа или от базовой стоимости экспертизы некоторого количества печатных знаков.

При экспертизе электронных учебников, которые могут, в общем случае, включать в себя большое количество различных мультимедийных компонент, такой подход неприемлем.

Для определения стоимость услуг экспертов любого из видов экспертизы электронных учебников предлагается учесть трудозатраты на экспертизу выраженные в часах и величину почасовой ставки работы эксперта, см. формулу (1).

$$C_{\text{рец}} = T^{\text{P}} \times C_{\text{почас.рец.}} \text{ [руб.]} \quad (1)$$

где:

T^{P} – трудозатраты на экспертизу, часы;

$C_{\text{почас.рец.}}$ – почасовая ставка работы эксперта, рублей/час;

Временные трудозатраты рецензирования рассчитывается в зависимости от планируемых трудозатрат при учебной активности с использованием электронного учебника. При этом учитываются следующие виды учебной активности:

1. изучение теории;
2. практические работы;
3. диагностика достижений.

Временные трудозатраты экспертизы рассчитываются по следующей формуле:

$$T_{\text{сд}}^{\text{P}} = K_{\text{сд}}^{\text{ит}} \times T^{\text{ит}} + K_{\text{сд}}^{\text{пр}} \times T^{\text{пр}} + K_{\text{сд}}^{\text{кз}} \times T^{\text{кз}} \text{ [часы]} \quad (2)$$

где: $T^{\text{ит}}$ - планируемые трудозатраты на изучение теории.

$T^{\text{пр}}$ - планируемые трудозатраты на практическую работу.

$T^{\text{кз}}$ - планируемые трудозатраты на контроль знаний.

$K_{\text{сд}}^{\text{ит}}$ – коэффициент, учитывающий отношение трудозатрат на экспертизу теоретической части электронного учебника к планируемой продолжительности освоения теории учащимся.

$K_{\text{сд}}^{\text{пр}}$ – коэффициент, учитывающий отношение трудозатрат на экспертизу практической части электронного учебника к планируемой продолжительности выполнения практических работ учащимся.

$K_{\text{сд}}^{\text{кз}}$ – коэффициент, учитывающий отношение трудозатрат на экспертизу контрольной части электронного учебника к планируемой продолжительности контроля знаний учащегося.

Примеры возможных значений коэффициентов, для некоторых видов экспертизы электронных учебников приведены в

Табл. 1.

Табл. 1 Примеры возможных значений коэффициентов

Коэффициент	Значение	
	Содержательная экспертиза	Функционально-технологическая экспертиза
	1	0,8
	2	3
	2	3

Показатели качества функционально-технологической экспертизы электронных учебников

В качестве базовых показателей качества ЭУ, оцениваемых при проведении функционально-технологической экспертизы целесообразно принять: функциональность, организованность и эргономичность (комфортность). Значения индексов рассчитываются на основании оценок соответствующих частных показателей (технологических характеристик) [2-5]

Табл. 2 Функциональность

Характеристики функциональности	Коэффициент важности критерия W_i	Возможные значения критерия K_i
Реализация доступа к полнотекстовым документам	от 0 до 1	от 0 до 1
Реализация доступа и качество мультимедиа материалов (графика, анимация, фото-, аудио- и видеоматериалы)	от 0 до 1	от 0 до 1
Качество имитационных моделей	от 0 до 1	от 0 до 1
Использование пакетов прикладных программ	от 0 до 1	от 0 до 1
Визуализация индикаторов навигации	от 0 до 1	от 0 до 1
Контекстная помощь	от 0 до 1	от 0 до 1
Реализация измерительных материалов (тесты диагностические, тематические, контрольные)	от 0 до 1	от 0 до 1
Адаптивность к психофизиологическим характеристикам пользователя	от 0 до 1	от 0 до 1
Реализация ответов на часто задаваемые вопросы	от 0 до 1	от 0 до 1
Индекс функциональности	от 0 до 1	

Табл. 3 Организованность

Характеристики организованности	Коэффициент важности критерия W_i	Возможные значения критерия K_i
Модульность учебного материала	от 0 до 1	от 0 до 1
Тематическая систематизация учебной информации (тезаурус, глоссарий, предметный указатель)	от 0 до 1	от 0 до 1
Управление работой учащегося (программное, адаптивное, самостоятельное)	от 0 до 1	от 0 до 1

Планирование учебной работы (календарное, индивидуальное, самостоятельное, ...)	от 0 до 1	от 0 до 1
Разнообразие учебных занятий (изучение теории, упражнения, "эксперименты на экране", самотестирование, коллективное решение задач, проектирование, ...)	от 0 до 1	от 0 до 1
Возможность сетевого взаимодействия	от 0 до 1	от 0 до 1
Визуализация индикаторов уровня освоения учебного материала	от 0 до 1	от 0 до 1
Индекс организованности	от 0 до 1	

Табл. 4 Эргономика

Эргономические характеристики	Коэффициент важности критерия W_i	Возможные значения критерия K_i
Адаптивность (настраиваемость) интерфейса	от 0 до 1	от 0 до 1
Качество аудио-визуального представления информации	от 0 до 1	от 0 до 1
Удобство навигации, скорость реакции	от 0 до 1	от 0 до 1
Удобство и скорость загрузки	от 0 до 1	от 0 до 1
Наличие авторского сопровождения	от 0 до 1	от 0 до 1
Возможность общения с преподавателем	от 0 до 1	от 0 до 1
Индекс комфортности	от 0 до 1	

Табл. 5 Методика расчетов частных индексов качества

Индекс функциональности	$E_1 = 1 - \frac{1}{\sqrt{\sum_i W_i^2}} \sqrt{\sum_i (W_i * (1 - K_i))^2},$ $W_i, K_i \in (0,1], i \in [1,9]$
Индекс организованности	$E_2 = 1 - \frac{1}{\sqrt{\sum_i W_i^2}} \sqrt{\sum_i (W_i * (1 - K_i))^2},$ $W_i, K_i \in (0,1], i \in [1,7]$
Индекс комфортности	$E_3 = 1 - \frac{1}{\sqrt{\sum_i W_i^2}} \sqrt{\sum_i (W_i * (1 - K_i))^2},$ $W_i, K_i \in (0,1], i \in [1,6]$

Где

W_i - коэффициент важности критерия;

K_i - значение критерия

Табл. 6 Расчетные показатели качества

Расчетные показатели качества	Коэффициент важности индекса	Значение
Индекс функциональности	W_1	E_1

Индекс организованности	W_2	E_2
Индекс комфортности	W_3	E_3
Интегральный индекс качества электронных учебников	$E = 1 - \frac{1}{\sqrt{\sum_i W_i^2}} \sqrt{\sum_i (W_i * (1 - E_i))^2},$ $W_i, E_i \in (0,1], i \in [1,3]$	

По результатам предварительных исследований, допустимое нижнее пороговое значение интегрального индекса качества электронного учебника составляет 0,38. Положительное заключение экспертизы может быть выдано, если полученное по результатам экспертизы значение интегрального индекса качества электронного учебника превышает установленное пороговое значение.

Список литературы:

1. Апробация электронных учебников в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012.– 56
2. Система критериев качества учебного процесса для дистанционного образования: Отчет о НИР/ МГТУ им Н.Э.Баумана ” код 02.01.002 ., М., 2002
3. Лобанов Ю.И. Фрактально-целевой метод оценки эффективности образовательных технологий // Материалы Всероссийской конференции - М.: МЭСИ, 2001.
4. Лобанов Ю.И. Рекурсивная процедура оценки качества электронных образовательных технологий // Сб. трудов VI Международной научно-практической конференции «информационные и коммуникационные технологии образования, науке и производстве», Ч 1, Протвино, Управление образования и науки, 2012, --478 с, с 122-124.
5. Алексахин С.В., Тармин В.А., "Актуальные задачи эффективного использования электронных учебников в общеобразовательных учреждениях России."// сетевое издание "Управление образованием: теория и практика" (<http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>) 2012. - № 3 (сентябрь).

УДК 378.046.4

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ**Розенберг И.Н.**, д.т.н., проф., НИИАС, Москва, Россия. E-mail: ig.rozenb@yandex.ru

Аннотация. В статье описаны методы обучения специалистов с применением информационных технологий. Описаны принципы организации информационной системы. Описаны две группы действий обучаемых: тестовые и функциональные.

Ключевые слова. Образование, обучение специалистов, информационные обучающие модели, тестирование.

PECULIARITIES OF THE INFORMATION TRAINING OF SPECIALISTS**I.N Rosenberg**, D.Sciens, Prof., NIAS, Moscow, Russia. E-mail: ig.rozenb@yandex.ru

Abstract. This article describes the methods of training of specialists using the automated system of distance learning for professionals. The principles of the system are described. The principles of the organization of an information system .. We describe two groups of trainees' actions: test and functional..

Keywords. Education, training, information learning model, testing.

Наряду с обучением студентов в настоящее время широко практикуется обучение и переподготовка специалистов, уже получивших образования. Это приводит в проблеме андрагогики [1, 2]. Следует отметить, что уровень информатизации при обучении специалистов намного выше [3]. Кроме того, в процессе обучения специалистов намного эффективнее игровые методы обучения [4]. Совокупность указанных проблем и приводит к целесообразности создания специализированной автоматизированной системы дистанционного обучения (АС ДО) [5].

АС ДО предназначена для автоматизированного обучения и проверки знаний нормативных актов работниками станции. Отличительной особенностью данной системы является ее функционирование на основе адаптивных алгоритмов с использованием геоинформационных ресурсов ГИС «ObjectLand».

Основой системы является образовательный портал. Точкой входа в систему АС ДО является Web-сайт. Применение Web-технологий позволяет обеспечить распределенную архитектуру программного комплекса, централизацию данных и доступ к информации с любых рабочих мест, подключенных к сети.

Такой подход к построению системы позволяет упростить процесс установки, настройки, сопровождения и организовать эффективное использование системы в сети Интранет–Интернет

Построение системы АС ДО основано на ряде принципов. В первую очередь это маркетинг образовательных услуг [6], направленный на формирование адекватности

направления обучения. Еще одним принципом явилось создание обоснованной терминологической базы, как основы информационного образовательного поля [7]. К числу базовых принципов относится обучения с использованием динамических визуальных моделей, использование геоинформационной системы [8].

Функционирование системы АС ДО поддерживается следующими этапами: создание контента, коммуникация, самотестирование и тестирование, формирование итоговых материалов.

Этап создание контента. На этом этапе создается набор электронных учебных материалов: учебные материалы, материалы контроля знаний. основой создания контента являются информационные обучающие модели. Информационные модели, применяемые при обучении можно охарактеризовать как человека анализируемые или человека не анализируемые. Эти модели должны отвечать ряду требований: обозримость, воспринимаемость, временная согласованность, ресурсность, ситуационность.

Обозримость – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек в состоянии *обозреть* совокупность параметров и связей, входящих в модель коллекцию и *понять* ее как целое.

Воспринимаемость – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек в состоянии *воспринять и понять* данную информационную модель как отражение объективной реальности или ее практическое назначение.

Временная согласованность – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек в состоянии ее понять и работать с ней за допустимый в процессе цикла обучения временной интервал.

Ресурсность контента (в аспекте его освоения) – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек располагает интеллектуальными ресурсами [9] для работы с ним.

Ситуационность – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что образовательные сценарии моделируют реальную ситуацию и представляют собой некую информационную ситуацию [10, 11] в образовательном пространстве.

Этап коммуникация. На этом этапе осуществляется распространение электронного учебного курса. Распространение осуществляется через СПД ОАО «РЖД» (сеть передачи данных) по технологии Intranet.

Этап самотестирование и тестирование. На этом этапе обеспечивается возможность навигации по электронным учебным материалам и возможность проверки собственных знаний (самотестирование) обучающимся. Обратная связь, организуется за счет взаимодействия с моделью обучаемого. На данном этапе выполняется автоматическое

тестирование

Большое значение придается построению тестов с применением инструментов извлечения знаний. Это создается на основе коррелят [12] и оппозиционных переменных [13].

Этап формирование итоговых материалов. На данном этапе производится заключительная оценка знаний обучаемого, формирование файла, содержащего материалы об успеваемости обучаемого, в течение всего курса.

Основной информационной единицей [14] электронно-обучающих материалов является набор тестов - совокупность графических заданий с вариантами ответа и пояснениями ошибочных действий обучаемого.

В заданиях дается определенная информационная ситуация [10, 11], которая может возникнуть в процессе производственной деятельности работника. Обучающийся должен принять решение, адекватное заданной ситуации в аспекте соответствия нормативным актам и обеспечения безопасности движения.

Моделируются ситуации с отправлением, прохождением поездов на станции, взаимодействие с подчиненными структурами и исполнителями, ведение документации, подача ручных аварийных сигналов.

В случае принятия неправильного решения система выдает обучаемому поясняющий кадр, в котором дается полное разъяснение допущенной ошибки, правильные действия со ссылкой на пункты нормативов и правил и аварийные ситуации, произошедшие при ошибке такого типа. Этим осуществляется наряду с тестированием, автоматизированное обучение работника.

Определены основные цели для вовлечения работников станции в различные виды деятельности в обучающей системе. Первая цель – оценивание прогресса обучаемого. Вторая цель – самообучение как средство повышения профессионализма и движения по карьерной лестнице.

В инструментарии заложена возможность создания объекта интеллектуальной собственностью каждым обучаемым, в частности возможность нового подхода решения задач.

В практике обучения есть две группы действий: тестовые и функциональные.

Тестовые действия (тесты) (да/нет [13] вопросы, вопросы с множественным выбором, вопросы с короткими ответами) созданы для проверки понимания обучаемого и предполагают минимальное творчество.

Функциональные действия вовлекают обучаемых в решение сложных задач, разработку или исследование. Курс обучения подразделяется на уроки, содержащие до 10-

ти кадров-заданий и необходимое количество обучающих кадров. Тестирование в большей степени направленно на оценку обучаемого, а уроки больше ориентированы на его обучение.

АС ДО обеспечивает работу пользователей всех уровней управления: линейном, отделенческом, дорожном, сетевом. Система обеспечивает доступ к данным для пользователей руководства департаментов ОАО «РЖД», руководства служб управления дорог, руководства отделов отделений дорог; ревизорского аппарата, руководителей и работников станций, предприятий хозяйств пути, электроснабжения, сигнализации и связи.

Задача проверки знаний (тестирования) выполняется следующим порядком: в каждом кадре тестируемому ставится конкретный вопрос по нормативному акту (ПТЭ, ИДП, ИСИ) и приводится 3-4 альтернативных ответа; тестируемый выбирает один из них и, в зависимости от правильности ответа, программа ставит зачет-незачет. По общим результатам тестирования зачет или незачет определяется также автоматически.

Циклы обучения делятся на две качественные группы: уроки (обучение) и деловые игры (бизнес-игры).

Уроки. Задача автоматизированного обучения выполняется, в принципе, аналогично, но имеет свои особенности и включает дополнительные аспекты:

В кадрах-заданиях ставятся, как правило, не вопросы, требующие простых ответов, а задается с применением графики определенная ситуация, которая может возникнуть в процессе производственной деятельности работника, и последний должен принять решение, адекватное заданной ситуации в плане соответствия нормативным актам и обеспечения безопасности движения;

Приводится до 6-ти альтернативных решений. В случае принятия обучаемым правильного решения происходит переход к следующему кадру-заданию, а в случае принятия неправильного решения происходит переход в разъясняющий (обучающий) кадр, в котором разъясняются допущенные ошибки и приводится правильное решение (т. е. происходит процесс автоматизированного обучения без участия преподавателя);

Курс обучения подразделяется на УРОКИ, содержащие до 10-ти кадров-заданий и необходимое количество обучающих кадров;

Оценки в пятибалльной системе выводятся программой по каждому кадру-заданию (скрытно от обучающегося) и общая за урок, выводимая на монитор.

Деловые игры. В отличие от предыдущих уроков, в бизнес-игре отрабатываются не отдельные фрагменты деятельности дежурного по станции, а проигрывается целая рабочая ситуация. В данной игре отрабатывается цепь производственных действий ДСП, начиная с возникновения неисправности автоблокировки, для обнаружения которой по графическим

кадрам-заданиям уже требует от обучаемого достаточных практических навыков в работе за пультом управления – до отправления первого поезда по телефонным средствам связи (ТСС).

Ситуация проигрывается во всех деталях, чем достигается как задача тестирования обучаемых, так и их обучение в плане отработки практических навыков в работе. При анализе ситуации применяется визуальная модель, построенная с помощью ГИС [8].

Накопленный опыт применения дает основание рекомендовать примененные принципы для организации обучения специалистов с помощью информационных технологий.

Список литературы:

1. Ожерельева Т.А. Когнитивные особенности получения второго высшего образования // Перспективы науки и образования- 2013. -№3. – с106 -111.
2. Цветков В.Я. Особенности подготовки специалистов второго высшего образования // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №3. –с.50-55.
3. Розенберг И.Н. Построение автоматизированной системы дистанционного обучения для специалистов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №2. –с.4-8
4. Майоров А.А, Соловьёв И.В., Купцов А.Б., Шкуров Ф.В.. Разработка модели требований к комплексу программно-технических средств обучения специалистов картографо-геодезического профиля методом компьютерной деловой игры// “Известия вузов. Геодезия и аэрофотосъемка”, 2008. - № 5. – С. 79 -83.
5. Розенберг И.Н., Цветков В.Я., Матвеев С.И., Дулин С.К. Интегрированная система управления железной дорогой/ Под ред. В. И. Якунина. - М.: ИПЦ «Дизайн. Информация. Картография», 2008 - 146 с.
6. Савиных В.П., Цветков В.Я. Маркетинг образовательных услуг // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2007. – №4. – с. 169 - 176
7. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Цветков В. Я. Терминологические отношения // Фундаментальные исследования -2009. - № 5. - с.146- 148
8. Розенберг И.Н., Святков Д.С., Гитис С.А. Геоинформационная система Objectland // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2000. Т. 16. № 2. С. 361-362.
9. Дулин С.К., Репьев А.В., Розенберг И.Н. Организация информационных ресурсов адаптивной обучающей системы // Системы и средства информатики. 2006. -Т. 16. -№ 1. - С. 321-338.
10. Розенберг И.Н., Цветков В.Я. Информационная ситуация. // Международный

журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – 12. – с.126-127//

11. Viktor Ya. Tsvetkov. Information Situation and Information Position as a Management Tool // European Researcher, 2012, Vol.(36), № 12-1, p.2166- 2170

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

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

14. Цветков В. Я. Информационные единицы сообщений // Фундаментальные исследования. - 2007, - №12. - с.123 - 124

УДК: 0070.0.7; 8.1.3.3.

ПОДГОТОВКА МАГИСТРА ПО ДИСЦИПЛИНЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ФОРМАТЕ ДО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДВУЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Крюкова О.П., д.филол.н., профессор, НИТУ «МИСиС», Россия, Москва.

E-mail :krukova-op@narod.ru

Аннотация Предлагается новый подход и его практическое применение в области преподавания английского языка для специальных целей в сочетании с обучением дисциплины специальности в профессиональной подготовке магистров технического профиля. Статья посвящена проблеме разработки и применения интеллектуального электронного УМКД дисциплины, включающего фреймовую модель представления знаний для использования как организующей и управляющей основы коммуникативной и тренировочной деятельностью учащихся в компьютерной среде в двуязычном формате. Она предназначена для тех преподавателей, кто занимается сегодня обучением английскому языку магистров и проектирует компьютерный учебный материал узко- специализированного профиля, отражающий специфику целей собственного ВУЗа.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, фрейм, представление знаний, корпус текстов, управление знаниями, дистанционное обучение, обучение с компьютерной поддержкой .

PREPARATION OF THE MASTERS ON DISCIPLINE OF A SPECIALTY IN THE FORMAT OF DE WITH USING INTELLECTUAL BILINGUAL LEARNING ENVIRONMENT

Kryukova O.P., D.ofArts, professor, National University of Science and Technology
“MISIS”, Moscow, Russia, E-mail :krukova-op@narod.ru

Abstract The author suggests a new practical application and a new approach to teaching English for special purposes combined with a narrow focus on the content of professional training of MS. The article features the problem of the development and practical application of intellectual electronic methodological base of a discipline which includes frame modeling for professional knowledge representation. The model is used as a means of knowledge management of students' communicative and training activities in a two- language format of teaching. The author focuses on the aspect of material development of courseware which can be used in professional training of masters of science.

Key words: English for special purposes, knowledge representation, text corpus, knowledge management, distance learning, computer – assisted language learning.

Введение

Существующая практика демонстрирует различные подходы к обучению иностранному языку (английскому) специалистов лингвистического профиля. Доминирующим подходом в нашей отечественной практике является подход к

обучению специалиста, основанный на использовании в качестве материала научно-популярных текстов. Основанный на текстовом подходе метод предопределяет отбор словаря, проблемность заданий, объем знаний о предметной области в объеме информации, задаваемом отобранными текстами.

Целью традиционного подхода является формирование научно-технической грамотности широкого профиля, а также, и это главное, развитие навыков коммуникации в различных видах речевой деятельности и, прежде всего, в чтении и переводе. Знаний языка предметных областей, как и знаний самих предметных областей, необходимых для конкретных узких специалистов, в данном случае не передается.

Анализ языковых потребностей магистров, обучающихся в условиях узкой специализации, показывает, что они остро нуждаются в знаниях английского языка именно по своей специальности, поскольку большой объем новой специальной литературы сегодня пишется именно на английском. Специалист, таким образом, уже в процессе подготовки к написанию диссертации, должен использовать знания английского для решения своих текущих проблем. Отрывать в таких условиях обучение английскому от обучения специальности перестает быть целесообразным.

Предлагается проект разработки курса обучения магистра дисциплине специальности, который сочетает обучение дисциплине с обучением иностранному языку. Данный подход отличается от имеющихся в практике подходов тем, что строится на идее управления знаниями, представленными в учебной среде в виде концептуальной (фреймовой) модели, которая используется как инструмент организации дистанционного обучения и управления знаниями учебной деятельностью учащегося в человеко-машинном взаимодействии.

Цель разработки: обеспечить формирование коммуникативной компетенции (чтение, письмо и перевод) как основных видов речевой деятельности на двух языках (русском и английском) в режиме самостоятельной работы на материале дисциплин специальности при дистанционном обучении в двуязычном формате.

Новый подход и метод к организации обучения предполагает ряд инноваций в методе обучения:

- 1) Преподавание дисциплины специальности сразу осуществляется с подключением иностранного языка. При этом – русский язык (далее РЯ) ведущий, доминирующий, английский язык (далее АЯ) - дополнительный. Это возможно, поскольку учащиеся уже владеют английским в объеме программы бакалавриата. Данной технологией предусматривается, что второй язык сразу должен даваться как

аналог родного в рамках изучаемой дисциплины, что дает возможность применять его знания на практике при чтении новейшей литературы по вопросам специальности и /или диссертации.

2) Учебные модули по дисциплине или ряду дисциплин специальности готовятся как банк тематик- электронных модулей для дистанционного обучения. Реализация обучения дистанционным способом позволяет индивидуализировать обучение, предоставляя слушателю независимо от его местонахождения, материалы по его выбору и потребности в соответствии со специализацией и темой диссертации.

3) Данный подход, построенный на фреймовой модели знаний, обеспечивающей точное информационное проектирование ядра знаний в виде его терминосистемы, позволяет реализовать не только тренировочные, но также и коммуникативные, поисковые и исследовательские задачи с использованием автоматического контроля, что снижает нагрузку на ведущего преподавателя-специалиста, обеспечивая при этом высокий уровень качества обучения.

УМКД дисциплины разрабатывается как электронная база данных – интеллектуальная учебная среда, операбельная с помощью программных средств. Все ресурсы должны быть представлены в двуязычном формате. База данных УМКД должна содержать следующие компоненты: учебное пособие, фреймовое представление знаний, диалогический компонент, словарный компонент, субтекстовый компонент, аргументирующий компонент. Их краткое описание представлено ниже.

1. Интеллектуальная учебная среда (ИУС)

Идея интеллектуальной учебной среды (далее ИУС)¹ строится на том, что учебно-методический комплекс дисциплины (далее УМКД) трактуется здесь не только как фреймовая модель знаний, но как структурированный корпус текстов и субтекстов. Понятие текста в данном случае трактуется широко и применяется к любому вербальному представлению учебного материала: словарю, концептуальной модели, изложению теоретического материала и др.. Главным из всех способов представления является фреймовая модель представления знаний о предметной области (далее ФМПЗ). ФМПЗ определяется как содержание предметной области или учебной дисциплины, данное в виде концептуальной модели системы объектов и отношений

¹ Эта идея первоначально излагалась автором данной статьи в монографии [7], где она была представлена в виде ФМПЗ грамматики начального этапа обучения.

данной дисциплины. ФМПЗ создает сеть ассоциативно и логически связанных понятий и задает структуру содержания дисциплины и ее терминосистему².

В данном подходе в состав УМКД включается следующий набор компонентов содержания: учебное пособие, ФМПЗ, диалоговый компонент, словарный компонент, субтекстовый компонент, аргументирующий компонент. Каждый из компонентов получает в дальнейшем изложении свою характеристику по следующим параметрам:

- способ изложения информации или тип текста; -функции данного компонента в учебном процессе; -возможности автоматизации труда при работе в компьютерной среде.

1.1. Учебное пособие

Учебное пособие по дисциплине – энциклопедический текст дисциплины, готовится как полное описание современного научного представления о проблеме на двух языках. Оно предоставляется в двуязычном формате, где в развороте или разделе страницы одна сторона дана на русском языке, а другая - на иностранном. Видны могут быть сразу обе или отдельно, в электронной версии возможны всплывающие элементы подсказки.

В процессе тренировки с книгой возможно использовать при переводе либо левую, либо правую сторону, а другую использовать для контроля. При этом можно организовывать работу студентов в парах.

1.2. Фреймовое представление знаний (ФМПЗ)

Содержание дисциплины/ проблемы структурируется и представляется в виде системы фреймов (ФМПЗ) – концептуальной модели терминосистемы- носителя знаний, отображающего полное представление о содержании в сжатом виде. (пример ФМПЗ Рис 1 «Металлургическая промышленность и рециклинг отходов»³). ФМПЗ является картой знаний, фиксирующей в единой картине мира все структурные деления проблемы или дисциплины. Вся структура ФМПЗ включает далее детализированное представление о каждой отрасли производства в отдельности, при этом становятся очевидными их побочные продукты и способы их очистки, переработки, вторичного использования.

ФМПЗ является ориентировочной основой для деятельности учащегося, а также главным компонентом управления знаниями. Это положение иллюстрируется в дальнейшем изложении.

² Данный подход проработан , например, в исследовании [5] .

³ Рис. 1 разработан в [6] – дипломной работе А.В. Зорихиной, выполненной под руководством автора данной статьи.

1.3. Диалогический компонент (ДК)

Диалогический компонент должен содержать банк вопросов и ответов для интерпретации содержания. ДК нужен для организации человеко- машинного диалога, необходимого для тестирования понимания при чтении, контрольного тестирования или же для автоматизации рефлексии при погружении в тему на начальном этапе знакомства с темой.

Диалогический компонент разрабатывается на основе ФМПЗ. Разработчик использует ФМПЗ для опоры и, задавая вопрос, он раскрывает те связи между понятиями, которые в данной схеме закодированы: (см. рис.1).

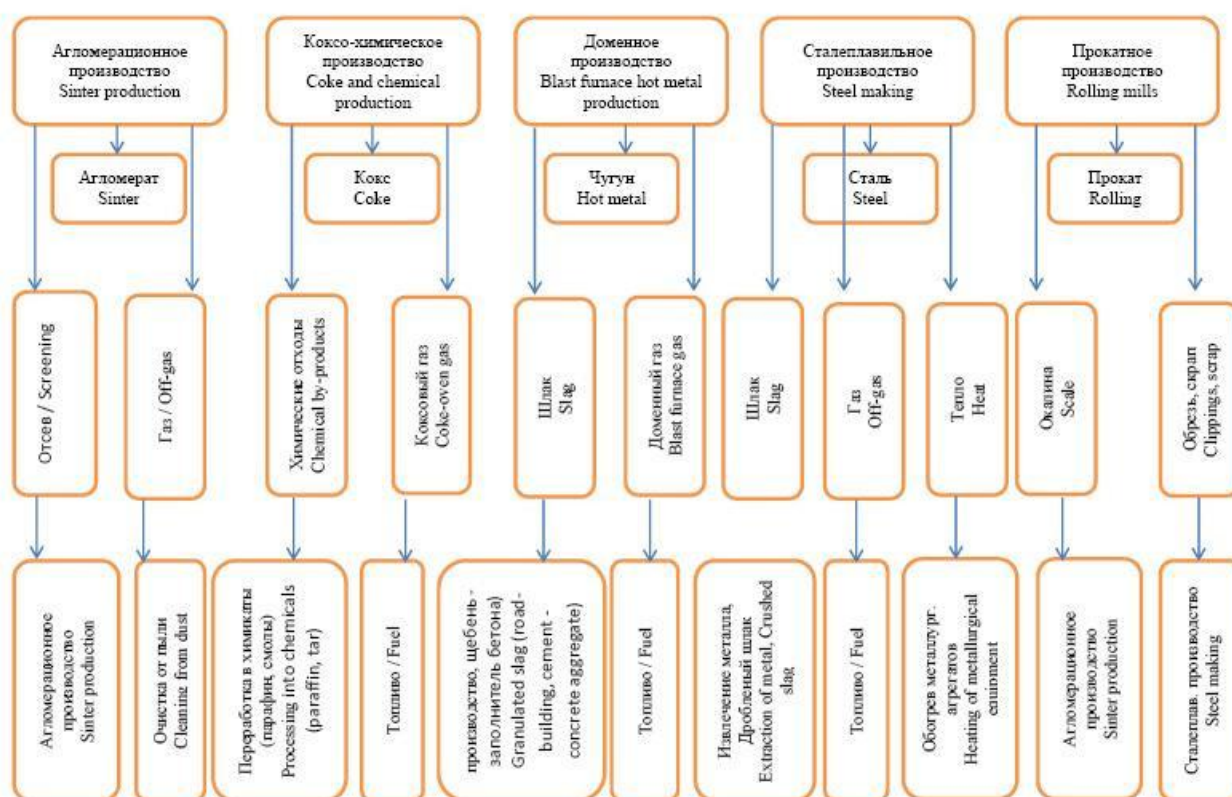


Рисунок 1 – ФМПЗ: Металлургическая промышленность и рециклинг отходов

Вот ряд возможных вопросов: Какие виды производства металлургической промышленности вы знаете? Какой продукт они получают? Какие побочные продукты при этом имеют место?

Сначала вопросы могут даваться на русском языке, а потом заменяться на английский. При этом в качестве ориентировочной основы для принятия решения студент имеет ФМПЗ с двуязычным переводом терминов.

Банк вопросов должен быть обработан как семантическая сеть предикатов ключевых предложений. При этом становится возможной автоматизация контроля коммуникации, если данный компонент программируется ⁴.

Возможна разработка вопросов и ответов типа «Выбор из множества».

При использовании данной технологии становятся возможными и другие автоматизированные виды работы с помощью текстовых манипуляторов Hot potatoes. См. об этом пакете программ [9] .

1.4. Словарный компонент (СК)

СК реализуется в виде словарей четырех типов: алфавитного – переводного, понятийного, кластерного⁵, слотового. Это необходимо для того, чтобы обеспечить необходимый и достаточный набор описаний терминов в различных взаимосвязях. Использование различных описаний словаря дает возможность реализовать различные способы тренировки при разучивании эквивалентов и формирования понятий.

Разработка переводного словаря предполагает использование всей системы понятий или терминосистемы, которая уже разработана, если разработана ФМПЗ. Другими словами, берется концептосфера дисциплины из ФМПЗ и на ней строится переводной словарь. Переводной словарь может разучиваться в интерактивном формате кроссворда, сортировки по категориям или др. .

Разработка понятийного словаря также строится на концептосфере дисциплины , снятой с ФМПЗ. Концептам терминосистемы даются определения. Определения могут разучиваться в интерактивном формате типа Вставки пропусков в текст. (Gap- filling).

Кластерный словарь разрабатывается как словарь, демонстрирующий комбинаторику словарных единиц для обозначения многословных терминов.

1.4.Субтекстовый компонент (СТК) – содержит банк микротекстов, входящих в состав инженерных знаний дисциплин - это описание процессов, эффектов, тестов материалов или устройств и др. , играющих важнейшую роль в аргументации. Их использование в тренировочном режиме дает возможность автоматизировать их разучивание, а в поисковом создает возможности для быстрого доступа к важным компонентам знаний независимо от объема корпуса текстов. Для этой работы корпус текстов дисциплины погружается в базу данных системы Data Mining - ТекстАналист [10], и эта система может использоваться как поисковая. Она по ключевым словам будет находить нужные элементы в контексте, выполняя полезные функции автоматизации процесса анализа или синтеза текста при чтении или сочинении текста .

⁴ См. о возможном подходе к решению этой проблемы в работе [Бидуля] .

⁵ Пример кластерного словаря дается в [4].

Такая система может извлекать все контексты со словом «Эффект» или «Процесс» из корпуса текстов, независимо от размеров, что обеспечивает возможности сопоставления, иллюстрации примерами, определения нужных понятий или др. на больших массивах данных. Важно то, чтобы эти микротексты или субтексты были бы помечены соответствующими словами, обеспечивающими поиск.

1.5. Корпусный компонент (КорК) - содержит корпус текстов, связанных с дисциплиной. Это статьи, монографии, патенты и др., составляющие макрокорпус, расширяющий рамки учебного пособия. Этот компонент необходим для творческой работы с корпусом в процессе подготовки аналитических обзоров, рефератов и др., помощью поисковых систем. Корпусный компонент может быть расширен за счет разработки различных дополнительных приложений, например, типичных диалогов в профессиональных стандартных ситуациях.⁶

1.6. Аргументирующий компонент – это компонент, содержащий основные приемы аргументации содержания в виде матричных текстов типа «рассуждение». Здесь даются ключевые концепты дисциплины и их логические связи между собой в процессе рассуждения, например, оценки новой технологии.

Традиционно при обучении культуре письма выделяются средства когерентности и когезии в тексте, способы замены при повторе, способы цитирования. Это средства, обеспечивающие логические связи и деление текста на значимые переходы в развитии содержания: во – первых и во- вторых, в итоге и др., средства противопоставления и установки причинно- следственных отношений. Их много, но необходимо определиться с их использованием в конкретном типе или стиле изложения, а далее при отборе вычленив необходимый минимум такой лексики. Она и войдет в тренировочные упражнения, блок которых необходимо разработать на конкретном материале. При разработке тренировочных упражнений возможно применять программы типа «текстовые манипуляторы», например, Мастер вопросно - ответной работы, Мастер сочетаемости кусков предложения, Мастер сборки текста из абзацев и др.

2. Программные средства. В процессе подготовки и апробации данной идеи на практике нами был разработан макет для автоматизации обучения как компьютерной поддержки. Макет включил пакет программ типа Текстовые манипуляторы (использовался пакет программ Hot Potatoes [9]), который позволяет создавать тренировочные упражнения для разучивания материала. Кроме того использовалась поисковая система ТекстАналист [10] для работы с

⁶ О контекстном обучении специалиста см., например, в [3].

информацией корпуса текстов по теме в процессе выполнения задач по поиску информации, автоматизации реферирования, получения статистических данных о словаре и способах использования терминов в контексте материалов по дисциплине.

Рабочее место учащегося должно быть оборудовано программным комплексом, обеспечивающим автоматизированное выполнение всех необходимых видов работы.

3. Виды учебной/ практической деятельности и типы упражнений

- Вопросно- ответная работа как вид рефлексирования по теме, тестирования понимания при чтении или тестирования знаний.

- Разучивание словаря терминов в различных формах.

- Формирование навыков аргументации.

- Подготовка текста с автоматизированными функциями поиска информации и перевода.

4. Реализация использования данного подхода для разработки

электронного учебного пособия для дистанционного обучения

Возможны различные подходы к реализации данной технологии разработки курса.

- Можно писать книжное учебное пособие с ключами и рассылать его по электронной почте.

- Можно создавать курс с частичной автоматизацией отдельных упражнений. При этом текст учебного пособия представляется в виде Web – страниц со ссылками на программные приложения. Это вариант обучения с компьютерной поддержкой (computer- assisted language learning или CALL) .

- Можно создавать курс с полной автоматизацией и управлением работой учащегося с помощью компьютера. Это вариант компьютерного курса.

Выводы.

Независимо от уровня компьютеризации необходимо вовлечь различных специалистов : это представители специализированных кафедр, лингвисты, программисты. В процессе реализации этой идеи требуется организовать выполнение большого объема работы. При этом она требует соединения усилий по крайней мере двух групп специалистов – лингвистов и специалистов – инженеров, знающих английский язык данной специальности, как и саму специальность на высоком уровне. Последнее позволит достичь высокого уровня разработки за счет экспертных знаний этих специалистов.

Привлечение лингвистов к этой работе необходимо для разработки учебных материалов в методическом аспекте, для помощи в преподавании в двуязычном

аспекте, а также для коллективной подготовки терминосистемы предметной области для разработки словарей – тезаурусов и паспортизации лексики предметных дисциплин для утверждения стандарта перевода на государственном уровне.

Автор выражает большую признательность за участие в данном проекте и активную помощь профессора Истеева Анатолия Ивановича, преподавателя специальных дисциплин по металлургии и спецпереводу с английского языка (кафедра экстракции и рециклинга черных металлов НИТУ МИСиС), а также заведующего этой кафедрой Геннадия Станиславовича Подгородецкого.

Список литературы

1. Апухтина А.Г. Организация обучения иностранному языку на основе ГОС среднего (полного) общего образования (профильное обучение) в рамках ООП начального и среднего профессионального образования \\ Формирование профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка. Материалы международной научно-практической конференции «Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования», Москва, 2-3 февраля 2012 г. Книга 2. – М.: Academia, АПК и ППРО. 2012г. С. 56-61
2. Бидуля Ю.В. Методы и алгоритмы смыслового описания контента в системах тестирования. Реферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности 10. 02. 21.- Прикладная и математическая лингвистика. Тюмень, 2011
3. Вербицкий А.А. Принципы контекстного обучения иностранному языку. \\ Формирование профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка. Материалы международной научно-практической конференции «Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования» Москва, 2-3 февраля 2012 г. Книга 2. – М.: Academia, АПК и ППРО. 2012г. С. 16-22
4. Гончарук А.В., Кузнецов Е.В., Романцев Б.А. Краткий словарь терминов в области обработки металлов давлением. – М.: Издательский дом МИСиС. 129с.
5. Ивина Л.В. Лингво- когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем. Учебно- методическое пособие. М.: Академический проект. – 2003г., 301с.
6. Зорихина А.В. Организация дистанционного обучения английскому языку магистра МИСиС на базе фреймовой модели представления знаний (на материале проблемы «Защита окружающей среды от вредных воздействий металлургической промышленности»). Дипломная работа. – М.: МИСиС. 2013 г.

7. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде. М.: Логос. 1998 г. - 129 с.
8. Dudeney G. The internet and the Language Classroom. A practical guide for teachers. Cambridge University Press. – 2007, p. p. 130-132 .
9. “Hot Potatoes” <http://hotpot.uvic.ca/>.
10. “Text Analyst” , <http://www.analyst.ru/>.

УДК 37.01

РОЛЬ КОНСУЛЬТАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ¹

Соснина Т.В., Институт управления образованием РАО, Москва, Россия.

E-mail: Tatiana-0108@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены преимущества и недостатки внешнего и внутреннего консультантов, рассмотрены потребители консалтинговых услуг в образовательном учреждении.

Ключевые слова: консультант, педагогический консалтинг, развитие школы, стратегия развития образовательного учреждения.

THE ROLE OF A CONSULTANT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Sosnina T.V., FSSI Institute of Management in Education of RAE, Moscow, Russia. E-mail:

Tatiana-0108@yandex.ru

Abstract. The article considers the advantages and disadvantages of internal and external consultant, consumers of consulting services in the educational institution.

Key words: consultant, consulting teachers, school development, the strategy of development of educational institutions.

В России на протяжении всего постсоветского периода активно формируется рынок профессиональных консалтинговых услуг. Специалистов, оказывающих консалтинговую помощь, называют консультантами.

Консультант – это человек, дающий советы специалистам, оказывающий дополнительную помощь²... По мнению Блока П. (Block P, 2000), «консультант – это человек, оказывающий влияние на другого человека, группу или организацию, но не имеющий властных полномочий для того, чтобы осуществить изменения» [1].

Вайс А. (Weiss A., 1992) определяет консультанта как «человека, который использует специальные знания, умения, навыки или другие ресурсы для оказания помощи клиенту в улучшении существующего положения дел. Это воздействие направлено на удовлетворение специфических нужд клиента». Также автор особо отмечает, что консалтинг не просто воздействие консультанта на клиента.

Консалтинг – это совместная деятельность консультанта и клиента в ситуации, когда ни одна из сторон не может достичь желаемого результата без участия другой стороны [2].

¹ Исследование поддерживается Российским гуманитарным научным фондом (грант № 13-06-00685).

² Большой энциклопедический словарь.

Консультанты системы образования – это специалисты различных направлений (дошкольное, среднее, высшее профессиональное образование, дополнительное образование), которые специализируются на вопросах развития образования на основе современных образовательных и управленческих технологий.

Определяя консалтинг как особый вид деятельности, можно выделить несколько ключевых характеристик:

- использование специальных знаний, умений, навыков;
- сотрудничество, взаимодействие;
- помощь;
- решение проблем, изменение ситуации к лучшему;
- опосредованное влияние, отсутствие возможности осуществлять изменения самостоятельно.

Исходя их внешних и внутренних сторон консалтингового процесса, различают *внутренних* и *внешних* консультантов.

Внешние консультанты – независимые или индивидуальные консультанты, оказывающие услуги клиенту на основе соответствующего договора.

Внутренние консультанты – штатные сотрудники образовательного учреждения, предоставляющие консалтинговые услуги.

Рассмотрим преимущества и недостатки внешнего и внутреннего консультанта.

Таблица 1. **Преимущества и недостатки внешнего и внутреннего консультанта**

Преимущества внешнего консультанта	Преимущества внутреннего консультанта
<p>Владеет передовыми навыками и знаниями. Ориентируется на широкое изучение и перенос опыта других организаций. Обладает независимостью. Воспринимается коллективом образовательного учреждения в качестве эксперта. Получает гонорар за конкретный проект.</p>	<p>Является штатной единицей учреждения, включен в ее структуру, иерархию, технологию, отношения между людьми. Хорошо знает свою организацию, не тратит время на ознакомление с деталями решаемой проблемы. Интенсивно работает в период длительного времени. Может взять на себя инициативу в формулировании целей и выработке стратегии.</p>
Недостатки внешнего консультанта	Недостатки внутреннего консультанта
<p>Недостаточное количество информации о консультируемой организации. Требуется время для установления личного контакта с клиентом и определения проблемы. Отсутствие гарантий качества оказываемых услуг. Ограниченность во времени. Может поставить клиента в определенную зависимость от оказываемых услуг.</p>	<p>Постоянная оплата заработной платы, трата деньги на обучение и повышение квалификации. Нет возможности накапливать и обобщать практический опыт в других организациях и отраслях. Находится в зависимой позиции. Обязан действовать в соответствии с предписаниями, не может давать советы, если они касаются не его профессиональных задач и компетенции.</p>

Блок П. предлагает следующие различия между внутренними и внешними консультантами.

Таблица 2 **Заметные различия между внутренними и внешними консультантами**
[1. с.135]

	Внутренние консультанты	Внешние консультанты
Одежда	Синие и серые костюмы, и куртки, спортивная одежда в компании, высококачественная одежда по особым дням	Свитера, свитера с высоким воротом, слаксы, аккуратные хлопчатобумажные рубашки, спортивные куртки, коричневые и зеленые цвета, иногда золотой браслет
Излюбленные слова	Измерение Со временем Быстро Практический Цели Исходные данные Стоимость	Это поднимает интересный вопрос Фундаментальный и лежащий в основе Сделка Слава Вашей честности Разобраться Дилемма Модель Подтекст Переоценка в определенный момент процесса
Личная жизнь	Умеренно стабильная, ответственная и полезная. Всего один развод и поддержание хороших отношений с первой супругой и детьми	Как Хиросима сразу после бомбардировки. Видел мир, но не может это вспомнить
Желаемая жизнь	Желание свободы и разнообразия внешнего консультанта	Желание бесперебойности и стабильности внутреннего консультанта
Основные опасения	Быть игнорируемым, отвергнутым и незначительным	Быть игнорируемым, твергнутым и незначительным

В образовательном учреждении, например, в школе, **потребителями внутреннего консалтинга** выступают школьники.

На наш взгляд педагогическое консультирование школьника является видом социально-педагогической поддержки и заботы, сущность которого составляет организованное взаимодействие педагога-консультанта и консультируемого, направленное на разрешение проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью школьника и его личностным развитием.

По мнению О.С. Газмана, педагогическая поддержка является самостоятельным компонентом педагогического процесса наряду с такими его составляющими, как обучение и воспитание. «Предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое

человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [3, с. 29]. Таким образом, под педагогической поддержкой автор понимает помощь в индивидуальном развитии личности.

Школьник постоянно сталкивается с определенной недостаточностью знаний, информации для какого-либо самостоятельного действия, способов деятельности, социального опыта для достижения желаемого результата. Зачастую те средства, которые использует ребенок, требует замены или дополнения другими средствами. А для этого ему нужна помощь взрослого человека.

Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин рассматривают педагогическую поддержку как особую педагогическую деятельность, существенно отличающуюся от деятельности по обучению и воспитанию. По мнению авторов, в образовательной практике поддержка школьника «представляет собой различные тактики деятельности взрослого человека по отношению к детской проблеме. Эти тактики обеспечивают условия безопасности школьника при получении им опыта самостоятельных действий, помогают ребенку справиться с эмоциональными переживаниями проблемы и способствуют переводу проблемы в деятельность по ее разрешению. Через соответствующие тактики педагогическая поддержка реализует охранительную, развивающую («взрачивающую») и формирующую (закрепляющую, доводящую до более высокого уровня) функции в отношении конкретного ребенка» [4, с. 208].

На наш взгляд педагогический консалтинг направлен на устранение препятствий, возникающих на пути достижения школьником целей образования – обучения, воспитания, саморазвития.

Внешними потребителями консалтинговых услуг являются родители учащихся, преподаватели образовательного учреждения, управленцы.

Так интенсивное инновационное развитие образовательных учреждений обусловило появление нового вида профессиональной деятельности – управленческого консалтинга. Управленческий консалтинг направлен на помощь руководителям и педагогическим коллективам определить «точки роста», преодолеть ситуации профессионального затруднения, осмыслить последовательность и характер необходимых изменений.

Развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низкого к высшему.

Развитие является инновационным процессом создания и освоения новшеств, процессом движения к качественно новому состоянию, причем не случайному, а объективно необходимому [5, с. 157].

Зачастую развитие школы носит вероятностный характер: многие его элементы связаны с категорией случайности и далеко не каждый этап развития может быть с большей долей точности спрогнозирован. Поэтому консультант в области управленческого консалтинга должен помочь руководителю и всему коллективу школы увидеть и не упустить благоприятный случай, умело использовать ситуацию для достижения позитивных результатов.

Таким образом, консультант должен научить коллектив школы видеть будущее, которое всегда присутствует в настоящем, предопределяя, тем самым, возможности развития школы. Для успешного развития школы как системы необходимо согласование темпов развития всех ее частей, всех субъектов управления этим развитием и действий этих субъектов.

Развитие школы – закономерное, целесообразное, как правило, эволюционное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов обучения, воспитания и развития учащихся [5, с. 158].

Для эффективного научно-методического сопровождения инновационных процессов в школе консультант должен быть знаком с основными стратегиями управления изменениями.

Стратегия – это совокупность концептуальных идей, целевых установок и управленческих действий, обеспечивающая развитие организации [5, с. 164].

Исходя из знаний стратегического менеджмента, консультант предлагает педагогическому коллективу школы алгоритм выбора стратегии, используя набор диагностических и модерационных технологий. На наш взгляд, такой алгоритм может выглядеть так, как представлено в табл. 3.

Рассмотрим более подробно этапы стратегии развития образовательного учреждения:

Критериями эффективной стратегии развития школы можно назвать:

- соответствие целям развития;
- содействие наращиванию потенциала школы;
- улучшение социально-психологического климата в коллективе;

- обеспечение качества образования;
- поддержание позитивного имиджа образовательного учреждения;
- укрепление социального партнерства и гармонизация интересов групп влияния.

Таблица 3 Алгоритм выбора стратегии развития образовательного учреждения [5, с. 166]

Этапы	Технологии консультирования и модерации
Определение критериев эффективности стратегии развития школы	Дискуссия, мозговой штурм, групповая работа
Проблемно-ориентированный анализ внешней и внутренней среды школы	SWOT-анализ
Выделение релевантных групп влияния, их интересов и ожиданий	Метод независимых экспертных оценок
Оценка эффективности взаимодействия школы с релевантными группами	Ранжирование
Прогноз изменений контекстных условий	Контент-анализ материалов
Анализ «лучших образцов»	Benchmarking, рейтинги
Выдвижение стратегических альтернатив	Мастерская будущего
Оценка ресурсного обеспечения стратегии	Количественные и качественные методы оценки
Оценка возможных внешних и внутренних рисков, связанных с имплементацией стратегии	Математические методы, расчет коэффициента риска
Определение стратегии	Методы: предпочтения, Дельфы

Следующим этапом выбора стратегии является *проведение проблемно-ориентированного анализа внешней и внутренней среды школы*. На этом этапе консультант может предложить воспользоваться такими методами и инструментами, как SOWT-анализ, матрица силы влияния стратегических приоритетов (целей) на ключевые виды деятельности, диаграмма причин и следствий и др.

Чтобы соотнести сильные и слабые стороны организации с возможностями и угрозами внешней среды при выборе стратегий, наиболее часто используют SWOT-анализ. Аббревиатура SWOT – это Strength (сила), Weakness (слабость), Opportunity (возможность), Threat (угроза). Технология заключается в построении матрицы, в которой рассматривают разные сочетания внешних факторов (столбцы) и потенциал организации (ее сильные и слабые стороны - строки).

Матрица имеет четыре поля. В поле I записывают стратегии, использующие сильные стороны организации для реализации возможностей благоприятной внешней ситуации; в поле II – стратегии, ослабляющие неблагоприятные внешние факторы на рынке за счет высокого потенциала организации; в поле III – стратегии, уменьшающие слабые стороны организации за счет благоприятной внешней ситуации; в поле IV – стратегии, позволяющие ослабить влияние имеющихся в организации негативных факторов при неблагоприятной внешней ситуации.

Внутренняя среда	Возможности (О)		Угрозы (Т)	
	Слабые стороны	II Поле стратегий WO , уменьшающие слабые стороны организации за счет благоприятной внешней ситуации	III Поле стратегий WT , позволяющие ослабить влияние имеющихся в организации негативных факторов при неблагоприятной внешней ситуации	
Сильные стороны	I Поле стратегий SO , использующие сильные стороны организации для реализации возможностей благоприятной внешней ситуации	IV Поле стратегий ST , ослабляющие неблагоприятные внешние факторы на рынке за счет высокого потенциала организации		

Консультант совместно с представителями педагогического коллектива проводит анализ взаимодействия школы с различными группами влияния.

Главной сущностной характеристикой групп влияния является наличие определенных интересов по отношению к деятельности школы, которые достаточно четко сформировались. Исходя из собственных интересов, группы влияния лоббируют определенные стратегические решения.

В управленческой деятельности руководство школы сталкивается с внешними и внутренними группами влияния.

К *внешним группам* влияния относятся: *учредитель* (орган управления образованием, фирмы, частные лица), *региональные и муниципальные власти*; *социальные партнеры* (предприятия, организации, учреждения, осуществляющие сотрудничество со школой), *учреждения профессионального образования*, заинтересованные в высоком уровне подготовки будущих абитуриентов и играющие по отношению к школе фактически роль аудитора – независимого эксперта качества; *целевые группы* населения – потребители образовательных услуг (учащиеся, их родители, обучающиеся взрослые).

Во *внутренние группы* влияния входят те, кто работают или учатся в самой школе. В качестве таких групп могут выступать: ее *руководство*, которое несет ответственность за правильность стратегических установок и решений, *представительные органы* учителей и сотрудников, которые утверждают стратегическую политику школы; *ученический актив*, представляющий социальные, корпоративные и образовательные интересы учащихся; «*серые кардиналы*», которые сделали центростремительную карьеру и, не будучи наделенными формально властными полномочиями, фактически «правят балом» в школе, оказывая давление на руководство и влияя на принимаемые им управленческие решения как стратегического, так и оперативного характера.

Исследование показало, что для дальнейшей работы с аналитической группой консультанту необходимо выделить релевантные группы влияния, т.е. те, которые оказывают наиболее существенное влияние на стратегические решения, принимаемые руководством школы, а также определить круг их интересов.

Поскольку эти интересы часто не совпадают, возникает проблема их гармонизации. В этом плане консультант может дать руководителю методическую подсказку в выборе тактики (табл. 4).

Таблица 4. Тактика гармонизации интересов групп влияния

Тактика	Преимущества	Недостатки
Компромисс	Позволяет избежать конфронтации различных групп; выявляет поле совпадающих или близких интересов, способствует поиску приемлемых решений на основе взаимных уступок	Имеет недолговременный характер, сохраняется опасность обострения противоречия в будущем, замедляется темп осуществления стратегических изменений
Открытая дискуссия (дебаты)	Дает возможность сопоставления альтернативных точек зрения, всестороннего обсуждения позиций сторон, создает основу для правильного стратегического выбора, способствует развитию школы как открытой образовательной системы	Имеется опасность «утонуть» в словесных баталиях, «заболтать» решение, потерять стратегическую инициативу и упустить благоприятный момент для ее реализации
Партиципация	Обеспечивает общественно-государственный характер управления школой, демократизма стратегического процесса, способствует сопричастности всех заинтересованных лиц в принятии решений и формулирует чувство личной ответственности за успех их реализации	Лишает руководство школы возможности оперативного решения, требует постоянных консультаций с привлеченными лицами и исправления управленческих действий привлеченных лиц и исправления допущенных ими ошибок. Структурно, содержательно и организационно усложняется процесс принятия стратегических решений
Разрыв коалиции	Сокращаются возможности коалиции противодействовать принятию стратегического решения, возникает шанс приобретения потенциальных союзников из числа лиц и групп, вышедших из коалиции	Может привести к обострению противоборства с оппозицией, усилить агрессивность тех, кто составлял ядро коалиции, сохраняется возможность вступления новых агентов в коалицию
Создание новых коалиций	Способствует интеграции всех сил, заинтересованных в стратегическом изменении. Обеспечивает кадровый и организационный ресурс реализации стратегии	Подавляет оппонентский круг, приглушает конструктивную критику управленческих действий

Действительным средством гармонизации интересов различных групп влияния является деятельность попечительского совета образовательного учреждения. В состав попечительского совета входят члены групп внешнего влияния: представители региональных и муниципальных властей, социальные партнеры, спонсоры. Задачей попечительских советов является не только финансовая помощь в укреплении

материальной базы, но и активное формирование стратегической политики школы, определение основных направлений ее развития, участие в выборе стратегий.

Следующий этап алгоритма – *прогноз изменений контекстных условий* развития школы. В работе консультанта на этом этапе важен контент-анализ различных нормативных документов и справочных материалов, позволяющий педагогическому коллективу спрогнозировать эти изменения.

Завершить аналитическую часть стратегического планирования может сравнение качества работы образовательного учреждения с другими организациями, являющимися «лучшими образцами» в данной отрасли. Для такого сравнения помимо рейтинговых методов консультант может использовать технологию *бенчмаркинг* (benchmarking) – «равнение на лучших».

Бенчмаркинг в образовании – технология улучшения качества образования в школе или в вузе посредством ориентации на лучшие образцы и модели, имеющиеся в стране и за рубежом в той или иной образовательной или научной области.

Понятие произошло от английского benchmarking, что означает «установление стандартов, контрольных точек». В основе бенчмаркинга лежит количественный и качественный анализ информационных ресурсов, являющийся неотъемлемым атрибутом стратегического менеджмента.

Процедура бенчмаркинга включает несколько этапов:

- выявление небольшого количества учреждений, которые имеют сопоставимые виды деятельности и достигли в них наилучших показателей;
- определение и оценка разрыва, прежде всего в количественном измерении, между исследуемой организацией и организацией-лидером;
- разработка системы мер для ликвидации данного разрыва.

Такая технология попадает под одну из четырех категорий:

- «работать лучше и упорнее» - анализ выявляет слабые места, и предпринимаются меры административного воздействия для повышения эффективности;
- «скопировать» конкурентов – имитация успешных действий конкурента (обычно не ведет к созданию долгосрочных конкурентных преимуществ);
- «превзойти» конкурентов – найти новые, более эффективные подходы к организации образовательной деятельности и тем самым добиться существенных преимуществ в борьбе с конкурентами;
- «изменить правила игры» - изменение положения дел в сфере образования.

Выделяют следующие виды бенчмаркинга: *внутренний* (проводится в одной организации с множеством подразделений с аналогичными функциями); *конкурентный* (изучаются равные по возможностям организации-конкуренты на одном «рынке»); *функциональный*, или *отраслевой* (похож на конкурентный, но затрагивает большее число организаций отрасли); *эталонный* (изучается большое количество данных по разным организациям с целью выявления наиболее успешного опыта независимо от отрасли).

Ядром стратегического планирования является *определение стратегии развития* школы. На этой фазе операционализируются цели развития организации, формулируются и рассматриваются *стратегические альтернативы*, осуществляется выбор стратегии и на этой основе определяется каталог мероприятий, способных привести к наращиванию потенциала успеха.

Для выдвижения стратегических альтернатив консультант должен познакомить коллектив с широким спектром стратегий развития образовательных учреждений.

Одним из практических способов разработки стратегий и выдвижения стратегических альтернатив, который может предложить педагогическому коллективу консультант, является проведение *мастерской будущего*. Такая мастерская проводится в ситуации, когда организация сталкивается с серьезной проблемой в развитии, имеет место неудовлетворенность существующим положением вещей, ощущается потребность в изменениях, но не вполне ясны их характер и пути достижения. Мастерская будущего имеет три фазы: критики, фантазии, реализации.

На первой фазе определяются болевые точки организации, факторы, тормозящие ее развитие, те элементы ее деятельности, которые вызывают отторжение и критику, как со стороны собственных работников, так и со стороны социальных партнеров.

Фаза фантазии предполагает проведение мозгового штурма для создания банка идей, способствующих инновационному развитию организации. При этом чувство реального не является главным атрибутом данной фазы. Ее задача – выявить идеальные образцы и продукты без обязательного соотнесения с реальными возможностями и ресурсами организации. Фаза фантазии завершает всесторонним анализом и оценкой предполагаемых идей, что позволяет, во-первых, выделить приоритеты, а во-вторых, соотнести их с реальными возможностями организации. Такое соотнесение обеспечивает переход к третьей фазе мастерской будущего – фазе реализации, задачей которой является разработка конкретных стратегий развития организации и отдельных элементов стратегического плана.

При выборе стратегии с помощью количественных и качественных методов проводится оценка ресурсного обеспечения стратегии, а также возможных внешних и внутренних рисков, связанных с ее имплементацией.

Риск определяется как возможность возникновения потерь, вероятность принятия неверных или неприятия нужных управленческих решений, вероятность получения незапланированных результатов при осуществлении той или иной деятельности.

Наступление рискового случая может привести к разным результатам – отрицательному, положительному или нулевому. Риск в области образования следует отнести к разряду спекулятивных рисков, т.е. при преобладающем отрицательном и нулевом результате все же возможен положительный исход в достижении намеченных целей.

Завершающий этап алгоритма – определение стратегии, которая включает структуру и содержание стратегического плана действий, приоритеты развития организации, концентрацию ресурсов на ключевых направлениях деятельности школы с целью закрепления преимущества организации, преодоления ее недостатков, использования возможностей и сведения до минимума угроз [5, с.166-177].

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что выбор стратегии представляет собой концентрированное выражение ожиданий и интересов не только менеджеров школы, но и ее педагогического коллектива, учащихся и их родителей, социальных партнеров и других групп влияния.

Список литературы

1. Block. P. (2000). Flawless consulting: A guide to getting your expertise used (2nd ed.)/ san Francisco, CA: Jossey-Bass.
2. Weiss, A (1992). Million dollar consulting: the professional guide to growing a practice. New York: McGraw-Hill, Inc.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М., 1996.
4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. – М., 2001.
5. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. С. 320.