



СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

**УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЕМ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**2016
№1(21)**

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Неустроев С.С., Галкина А.И., Бобкова Е.Ю.

Государственная регистрация научных результатов
в сфере образования Российской Федерации:
проблемы и перспективы развития.....5

Кожмякина Л.А.

Законодательное обеспечение деятельности общественных организаций
как условие развития образовательного пространства
Государств – участников СНГ14

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Пуденко Т.И., Потемкина Т.В., Миндзаева Э.В.

Развитие региональных систем оценки качества образования:
концептуальные идеи обновления.....24

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Адамчук Д.В., Собкин В.С.

Алкоголизация подростковой среды в Москве и Риге.....38

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Касторнова В.А., Андреев А.Е., Касторнов А.Ф., Яламов Г.Ю.

Применение и перспективы развития технологии модульного
проектирования экспертных систем контроля знаний
в сфере образования.....52

ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Потемкина Т.В., Саханский Н.Б.,

К проблеме разработки системы поддержки профессионального развития
руководителей образовательных организаций.....64

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Корпачева Л.Н.

Бенчмаркинг в оценке эффективности управления формированием
академической мобильности старшеклассников
в условиях непрерывного образования.....71

CONTENTS

QUESTIONS OF EDUCATIONAL POLICY AND LAW

Neustroev S.S., Galkina A.I., Bobkova E.Yu.

State registration of scientific results in education of the Russian Federation:
problems and prospects of development.....5

Kozhemyakina L.A.

Legislative support of non-governmental organizations' activity
under development of the educational environment in CIS countries.....14

METHODOLOGY AND THEORY OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Pudenko T.I., Potemkina T.V., Mindzaeva E.V.

Development of regional systems of education quality assessment:
conceptual ideas update.....24

SOCIOLOGICAL RESEARCHES FOR ADOPTION OF ADMINISTRATIVE DECISIONS IN THE FIELD OF EDUCATION

Adamchuk D.V., Sobkin V.S.

Alcohol abuse among teenagers in Moscow and Riga.....38

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MANAGEMENT OF EDUCATION

Kastornova V.A., Andreev A.E., Kastornov A.F., Yalamov G.Yu.

Application and prospects of development of technology
of modular design of expert monitoring systems of knowledge in education.....52

PREPARATION OF ADMINISTRATIVE AND PEDAGOGICAL SHOTS FOR THE EDUCATION SYSTEM

Potemkina T.V., Sahanskij N.B.

About the problem of professional development support system
for heads of educational organizations64

PRACTICE OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Korpacheva L.N.

Benchmarking in estimation of efficiency of management
in formation of senior students' mobility in the continuing education.....71

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Неустроев Сергей Сергеевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
директор, доктор экономических наук, uprstrateg@yandex.ru*

Галкина Александра Ивановна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
начальник отдела, galkina3@yandex.ru*

Бобкова Елена Юрьевна,

*Московский государственный университет технологий и управления
им. К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Самара, заведующий кафедрой,
кандидат педагогических наук, e.bobkova@ofernio.ru*

ГОСУДАРСТВЕННАЯ РЕГИСТРАЦИЯ НАУЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ¹

Аннотация

В рамках данной статьи определено понятие «государственная регистрация», проведен анализ современного состояния государственной и факультативной регистрации научных результатов в России, предложена модель отраслевой системы регистрации научных результатов.

Ключевые слова:

государственная регистрация; отраслевая регистрация в сфере образования; объекты интеллектуальной собственности; факультативная регистрация; произведения науки; результаты интеллектуальной деятельности.

Современные тенденции науки и образования, особенно в области развития глобального информационного научного образовательного пространства, обуславливают необходимость совершенствования правового регулирования отношений, возникающих в организациях, подведомственных Министерству образования и науки РФ в связи с созданием произведений науки [4].

Произведения науки, создаваемые научными и научно-педагогическими работниками в процессе своей профессиональной

¹Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Отраслевая регистрация произведений науки, полученных в результате выполнения государственного задания подведомственных учреждений Минобрнауки».

деятельности, относятся к правовым категориям «результаты интеллектуальной деятельности» (далее – РИД), а, после проведения ряда процедур, в том числе – регистрации – к категории «объекты интеллектуальной собственности» (далее – ОИС). ОИС – результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации юридических лиц, товаров, работ, услуг и предприятий, которым предоставляется правовая охрана.

Анализ исследований, позволяет определить понятие «государственная регистрация» как акт уполномоченного органа власти, осуществляемый посредством внесения в единый государственный реестр лиц сведений о созданном произведении, позволяющий рассматривать его как объект интеллектуальной собственности. Многие отечественные правоведы характеризуют государственную регистрацию как одну из позитивных административных процедур, признанных нормировать, упорядочить и стабилизировать основные виды деятельности. По своей правовой природе акт государственной регистрации имеет гражданско-правовой характер, так как создается субъект гражданского права, фиксируются дальнейшие изменения в правовом положении, имеющие существенное значение для характеристики участника гражданского оборота [1; 3].

Правовое регулирование РИД достаточно детально регламентировано. Алгоритмы возникновения прав на РИД научной сферы и специфика их применения детально описаны, как в научной юридической литературе, так и в документации, представленной на сайте Федеральной службы по интеллектуальной собственности (Роспатент) в настоящее время.

Основная часть РИД в настоящее время проходит единообразную регистрацию в Центре информационных технологий и систем органов исполнительной власти (далее – ЦИТИС). Регистрация научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) в ЦИТИС проводится в соответствии с Федеральным законом №77 от 29.12.1994, Постановлением Правительства РФ №327 от 12.04.2013 и Приказом Минобрнауки РФ №1168 от 21.10.2013. Регистрация РИД НИОКР проводится в соответствии с Постановлением Правительства РФ №327 от 12.04.2013 и Приказом Минобрнауки РФ №1168 от 21.10.2013.

Несмотря на значительное упрощение регистрации РИД научной сферы, отдельные виды ОИС данной сферы (в том числе монографии, научные статьи и т.д.) не могут быть включены в Единую государственную систему учета результатов научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения (ЕГИСУ НИОКТР).

Согласно Федерального закона №77 от 29.12.1994 электронные издания также регистрируются Научно-техническим центром «Информрегистр» и Президентской библиотекой имени Б.Н. Ельцина. Но законодатель обязал регистрировать в данных органах только произведения науки вида «электронные издания», закон распространяется исключительно на производителей документов – т.е. юридических лиц, и только в целях

«последующего распределения электронных изданий между библиотечно-информационными организациями». Исключения составляют «электронные издания для слепых и слабовидящих, программы для электронных вычислительных машин и баз данных, аудиовизуальные и патентные документы, официальные документы, стандарты на электронных носителях». Эти документы, позволяют регистрировать электронные издания, в том же порядке, как и их печатные аналоги. Если автор-разработчик (организация-разработчик) не планируют распределение электронного ресурса между библиотечно-информационными организациями, а также – если электронный ресурс не прошел все стадии оформления как электронное издание, процесс регистрации недоступен. Под электронным изданием в настоящее время понимается «электронный документ (группа электронных документов), прошедший редакционно-издательскую обработку, предназначенный для распространения в неизменном виде, имеющий выходные сведения». При этом необходимо отметить, что проводить редакционно-издательскую обработку имеет право только официально зарегистрированное издательство.

Таким образом, система государственной регистрации произведений науки, создаваемых научными и образовательными организациями, в настоящее время включает следующие организации: ЦИТИС, Роспатент, Информрегистр, Президентскую библиотеку имени Б.Н. Ельцина.

В тоже время, многие произведения науки, разработанные в рамках выполнения государственных заданий на научные исследования подведомственными Министерству образования и науки Российской Федерации организациями, не являются объектами государственной регистрации и учета, так как имеют форму, отличающуюся от форм объектов регистрации участников государственной системы учета произведений науки. Вследствие чего формируется социальный заказ со стороны научных организаций сферы образования и науки на создание отраслевой системы регистрации (учета) произведений науки, не учитываемых вышеуказанной системой государственной регистрации. Кроме того, постоянно возникает вопрос об эффективности выполнения государственных заданий на научные исследования подведомственными Министерству образования и науки Российской Федерации организациями, эффективном расходовании бюджетных средств и результативности деятельности организаций. Тем самым, создание системы отраслевой регистрации позволит учредителю указанных организаций принимать управленческие решения при формировании государственных заданий на научные исследования с опорой на зарегистрированные фактические документы, упростит процедуры проверки, снизит вероятность дублирования тематик на уровне ожидаемых результатов, а следовательно повысит эффективность использования бюджетных средств.

Основные проблемы, объективно существующие в современной системе государственной регистрации (СГР) учета произведений науки (НП), представлены на рис. 1.



Рис. 1. Существующие проблемы в системе государственной регистрации учета произведений науки на 2016 год

В настоящий момент единственной в России государственной организацией, проводящей факультативную регистрацию электронных ресурсов, создаваемых научными и научно-педагогическими работниками, является Объединенный фонд электронных ресурсов «Наука и Образование» (ОФЭРНиО), успешно функционирующий в данной области уже 25 лет [2; 5]. Анализ факультативно регистрируемых в ОФЭРНиО электронных ресурсов демонстрирует устойчивый интерес научно-педагогического сообщества к регистрации электронных ресурсов – произведений науки и легализации их посредством отраслевой регистрации. Многолетний опыт отраслевой регистрации электронных ресурсов сопровождался совершенствованием структуризации, каталогизации, рубрикации, классификации электронных ресурсов, в том числе и произведений науки. В настоящее время структуризация информации о произведениях науки осуществляется средствами автоматизации разработки типового комплекта документов на регистрируемые результаты интеллектуальной деятельности, сопровождаемой рубрикацией и классификацией информации о результатах интеллектуальной деятельности в сфере образования по различным критериям.

Каталогизация информации о произведениях науки осуществляется и реализуется через сетевые средства массовой информации, размещаемые в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ). Мониторинг регистрируемых разработок по формо-функциональному признаку убедительно подтверждает, что 76% произведений науки остаются вне системы государственного учета результатов научно-исследовательских

работ. Таким образом, можно сделать вывод, что критериальная система оценки эффективности научной деятельности учреждений и научно-педагогических кадров не совершенна и требует доработки в части учета результатов отраслевой регистрации произведений науки, разработанных подведомственными Минобрнауки России организациями и научными кадрами сферы образования. Произведения науки, не учитываемые системой государственного учета, имеют более 600 разновидностей, в которых преимущественно преобладают электронные пособия: гипертекстовые, интерактивные, мультимедийные и т.д.

В наиболее общем виде все произведения науки, вынужденные проходить в настоящее время факультативную регистрацию вместо государственной, можно условно классифицировать по следующим группам по критерию их предназначения, см. рис. 2.

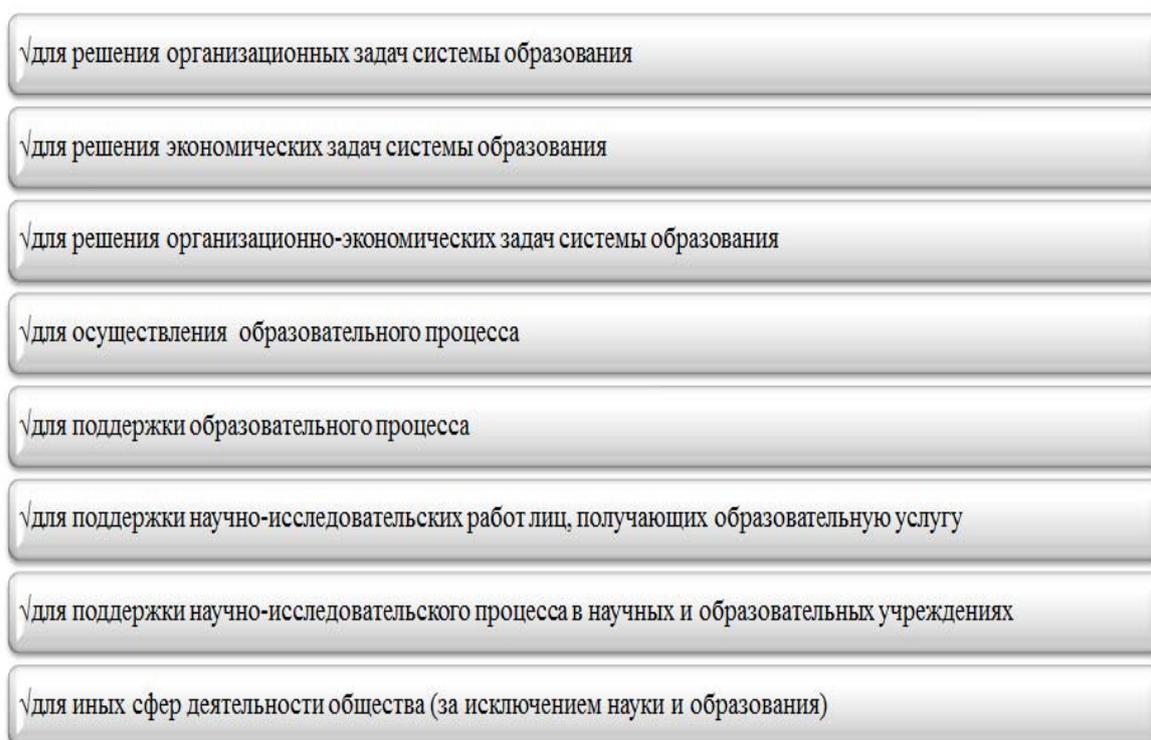


Рис. 2. Основные группы произведений науки, проходящих факультативную регистрацию по состоянию на 2016 год

При оценке новизны и приоритетности рассматривается совокупность характеристик: общих (наименование, ФИО авторов, город разработки, дата разработки, язык реализации) – в целях идентификации; программно-технических (тип ЭВМ, тип и версия операционной системы, инструментальные средства) – уровень технической реализации; психолого-педагогических (соответствие уровню образования, специальности, специализации, направлению и профилю подготовки, объем обучающего материалы) – оценка учебной компоненты; методических (глубина и уровень методической проработки, наличие справочных материалов, систем

промежуточного, рубежного и итогового контроля и т.д.) – оценка методической проработки; дидактических (логика разбивки на модули, сопровождаемые контрольными тестами, заданиями, списками источников и литературы); эргономических (совокупность изобразительных средств: размещение, используемые шрифты, используемые цвета, используемое звуковое сопровождение, кнопки, средства навигации, интерактивность и т.д.). И если содержание учебного материала, определяется стандартами образования, то методическая составляющая всегда индивидуальна, оригинальна и инновационна.

Анализ объективно существующих проблем государственной регистрации произведений науки в РФ позволяет сформулировать ряд обобщающих суждений:

1) в настоящее время порядка 76% результатов научно-педагогической деятельности в силу специфики сферы образования не относятся к объектам, учитываемым в системе государственной регистрации;

2) количественные характеристики произведений науки, используемые системой государственной регистрации, в недостаточной степени позволяют оценить качество научной продукции для сферы образования;

3) существующая система государственной регистрации не позволяет исключить дублирование при формировании государственных заданий;

4) существующая система регистрации произведений науки не позволяет выявить перспективные векторы развития педагогической науки;

5) при существующих формах регистрации, в полной мере не обеспечивается взаимосвязь регистрации произведений науки в сфере образования с процедурами аттестации педагогов и образовательных организаций;

6) разработка отраслевой системы регистрации научной продукции учреждений, подведомственных Министерству образования и науки РФ для сферы образования, позволит более эффективно принимать управленческие решения, связанные с развитием педагогической науки, реализующей методы и технологии подготовки востребованных временем и рынком труда кадров;

7) отраслевая регистрация произведений науки, сопровождаемая отраслевой классификацией, рубрикацией и каталогизацией, позволяет выявлять вектор перспективного развития педагогической науки, что позволит решать задачи вызовов времени – обеспечение качественного образования, позволяющего получить актуальные знания, умения и навыки в соответствии с государственными стандартами.

Накопленный опыт был обобщен и реализован ОФЭРНиО для процедуры отраслевой регистрации РИД и сегодня может быть в значительной степени автоматизирован, что позволяет предложить следующую модель отраслевой регистрации произведений науки, см. рис. 3

Данная модель позволит осуществлять отраслевой учет произведений науки с одновременной их классификацией и рубрикацией, для последующей каталогизации и публикации в целях полной и прозрачной информированности о результатах научной деятельности научно-

педагогического сообщества и учреждений, подведомственных Министерству образования и науки РФ.

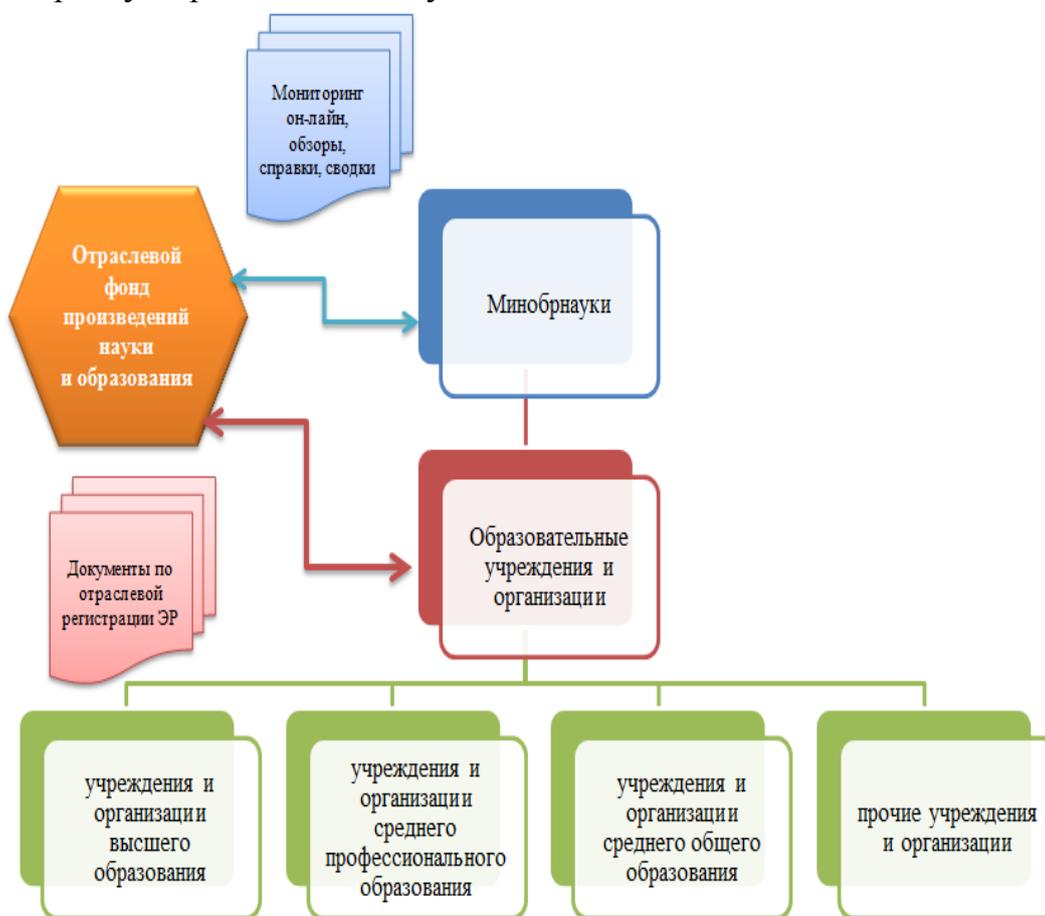


Рис. 3. Модель отраслевой регистрации произведений науки

Предлагаемая модель отраслевой регистрации произведений науки должна быть реализована в форме электронной регистрации электронных документов с электронными цифровыми подписями с автоматизацией процедур оценки новизны и приоритетности, и сопровождаемой полной и прозрачной информированностью органов управления образованием и научно-педагогического сообщества.

Важнейшим элементом реализации данной модели – является возможность проведения поиска и последующего анализа необходимой информации. Одной из базовых задач является обеспечение возможности конструирования запросов к публичным базам данных на уровне пользователей, без привлечения соответствующих специалистов.

Типовая база данных содержит большое количество технологической информации, несущественных для пользователей подробностей, которые могут быть избыточны для решения задач пользователей, следовательно, возникает задача выдачи из произведенной выборки только той информации, которая в данный момент актуальна для пользователя.

Еще одним актуальным требованием, предъявляемым к программной реализации модели отраслевой регистрации, является необходимость представления и форматирования выводимой информации для последующей

ее обработки и использования в других информационных системах, в частности – РИНЦ.

Очевидно, что отраслевая система регистрации должна сопровождаться онлайн-мониторингом подведомственных Министерству образования и науки РФ научных и образовательных учреждений, что позволит: исключить дублирование при формировании государственного задания; учитывать качество научной продукции для сферы образования; своевременно выявлять перспективные векторы развития педагогической науки; обеспечить взаимосвязь регистрации произведений науки в сфере образования с процедурами аттестации педагогов и образовательных организаций.

Литература

1. Аналитическая справка по спорам, связанным с правовой охраной результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федеральной службы по интеллектуальной собственности: [сайт]. URL: <http://www.rupto.ru> (дата обращения: 01.03.2016).

2. Галкина А.И., Бобкова Е.Ю. Актуальные проблемы классификации объектов интеллектуальной собственности, создаваемых в образовательных учреждениях // Сборник от научни статьи «Методология и практика на преподавание в XXI век» / редактор-съставител А.Л. Фурсов. Варна, 2016. С. 45-49.

3. Официальный сайт Федеральной службы по интеллектуальной собственности (Роспатент) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rupto.ru> (дата обращение: 04.03.2016).

4. Стратегические приоритеты развития Института управления образованием РАО в условиях реформирования академического сектора науки. Опыт стратегирования / С.С. Неустроев, Т.И. Пуденко, И.Д. Чечель, Т.В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика. 2015. №1. С. 1-19.

5. Statistics Of Productivity And Effectiveness Of Experimental Support Of The Educational System (For Scientists And Education Experts) / A.I. Galkina, E.A. Burnasheva, I.A. Grishan, M.V. Komarova, E.Y. Bobkova // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. T. 6. №5 S3. Pp. 62-70.

Neustroev Sergej Sergeevich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Director, Doctor of Economics,

uprstrateg@yandex.ru

Galkina Aleksandra Ivanovna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of Department,

galkina3@yandex.ru

Bobkova Elena Yur'evna,

Moscow State University of Technologies and Management

named after K.G. Razumovskiy (FCU), Samara, the Head of the Chair,

Candidate of Pedagogics, e.bobkova@ofernio.su

**STATE REGISTRATION OF SCIENTIFIC RESULTS
IN EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION:
PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT**

Annotation

In this article the concept «state registration» is defined, the analysis of a current state of the state and facultative registration of scientific results in Russia is carried out, the model of branch system of registration of scientific results is offered.

Keywords:

state registration; branch registration in education; objects of intellectual property; facultative registration; works of science; results of intellectual activity.

*Кожмякина Лариса Анатольевна,
Международный Центр-Музей им. Н.К. Рериха, г. Москва,
сотрудник, lkogetyakina@icr.su*

ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГОСУДАРСТВ – УЧАСТНИКОВ СНГ

Аннотация

В статье анализируются правовые и ресурсные возможности национальных и международных общественных организаций в осуществлении интеграционных процессов в области образования, науки и культуры на постсоветском пространстве. Автор обосновывает необходимость реализации педагогического и социокультурного потенциала общественных организации и объединений, что является важным условием развития целостного евразийского образовательного пространства государств – участников СНГ.

Ключевые слова:

образовательное пространство СНГ; общественные организации; интеграционные процессы на постсоветском пространстве; международное сотрудничество.

Образование и культура являются значимым ресурсом объединения, консолидации государств и образовательных сообществ на постсоветском пространстве. Создание условий для существования открытого культурного и образовательного пространства, для реализации диалога культур, поиска механизмов международного сотрудничества (например, разработка совместных образовательных проектов) являются сегодня приоритетными направлениями образовательной политики стран-участников СНГ.

Широкими возможностями для сохранения целостного евразийского образовательного пространства, на наш взгляд, обладает неформальное образование, которое характеризуется: свободой выбора содержания, форм и методов обучения, воспитания и развития; значительной самостоятельностью в принятии решений в образовательной сфере; разнообразием форм образовательной деятельности; учетом реальных образовательных запросов социума; оперативностью и гибкостью в реализации образовательных и просветительских инноваций; сопровождением неформального образовательного процесса волонтерами; неоднородностью состава заказчиков и потребителей образовательных услуг; возможностью индивидуального темпа продвижения обучающегося по образовательному маршруту; самокупаемостью и широким участием общественности [6]. Ключевую позицию в процессе формирования разнообразных международных связей в области неформального образования занимает деятельность национальных

образовательных, культурно-просветительских общественных организаций, а также межкультурных, международных общественных организаций, объединений, ассоциаций и фондов.

Нами исследован потенциал международных общественных организаций как полисубъектов (сетевых узлов) евразийского образовательного пространства. Среди выявленных противоречий – противоречие между востребованностью обществом развития евразийского образовательного пространства и недостаточной реализацией культурно-образовательного потенциала общественных организаций, прежде всего международных. В данной статье анализируется роль законотворчества международных организаций в евразийском пространстве.

Педагогический потенциал некоммерческих общественных объединений (НКО) исследован в трудах И.К. Скрынник, М.С. Якушкиной, М.Р. Илакавичус, М.В. Рыжакова, В.А. Горского, Г.Ф. Суворовой, А.В. Золотаревой, Н.И. Бычковой, Т.А. Мерцаловой и др. М.Р. Илакавичус [2] и О.Ю. Мацукевич [5] подчеркивают, что НКО являются основным ресурсом таких жизненно необходимых социальных процессов как создание гражданского общества, формирование толерантного сознания и восстановление историко-культурной и духовно-нравственной преемственности поколений.

По мнению М.С. Якушкиной [9], общественные культурно-просветительские объединения и организации, являющиеся действенными субъектами неформального образования, могут сыграть особую роль в создании эффективной системы историко- и социокультурного образования, просвещения взрослого населения, детей и молодежи.

М.А. Ариарский [1] считает, что стремительно формируемые институты гражданского общества – добровольные ассоциации, движения, объединения, принадлежащие к негосударственному сектору культуры, плодотворно участвуют в организации социально-культурной деятельности, стимулируют общественную активность разных групп населения, их включенность в решение различных социально-политических и культурно-образовательных проблем. По мысли ученого, именно в создании системы независимых от государства общественных институтов и отношений и заключается сущность формирования гражданского общества.

И.К. Скрынник утверждает, что неформальное образование сегодня становится значимым механизмом мультикультурной и политической социализации личности. Именно неформальное образование и культурно-просветительская деятельность являются основой для реализации эффективного межкультурного диалога в регионе, стране, сохранения его на пространстве стран Содружества.

Н.Н. Ярошенко [10], отмечает, что НКО, обладая значительно большим, чем у коммерческих и государственных организаций, ресурсом создания общественных благ, оказания социальных услуг, могут сегодня выполнять функцию модератора общественного взаимодействия. Сотрудники общественных организаций в процессе осуществления многообразных

образовательных маршрутов (профессиональных, просветительских, социокультурных, досуговых и др.) выполняют координирующую, связующую роль между учреждениями культуры (музеи, выставочные центры, галереи, библиотеки, театры) и учреждениями образования (вузы, школы, колледжи, училища и др.), осуществляют деловые контакты с представителями федеральных, региональных органов исполнительной власти (Дума, МИД, министерство культуры и образования, мэрия, департамент образования и культуры) и средствами массовой информации.

Учитывая вышесказанное, необходимо отметить, что поиск разнообразных форм сотрудничества общественных и государственных социокультурных институтов на паритетных началах, развитие широких международных связей в сфере неформального образования являются важными стратегическими условиями динамики образовательного пространства СНГ. В настоящее время мы наблюдаем процесс увеличения доли гражданского участия в управлении сферой культуры и неформального образования.

Общественное движение обладает огромным социокультурным потенциалом в создании общего креативно-информационного пространства, просвещения граждан, консолидации творческого, научно-практического опыта в решении социальных, экономических и других задач. Также отметим, что развитие межгосударственного, международного сотрудничества, налаживание дружественных контактов в сфере культуры и неформального образования в пространстве СНГ во многом осуществляется благодаря деятельности национальных и международных общественных организаций, например, таких как: Международный Центр Рерихов, Международная общественная организация «Лига Защиты Культуры», Международная Ассоциация общественных объединений «Международный центр гуманной педагогики», Международный Совет Рериховских организаций имени С.Н. Рериха и др. Поэтому законодательное обеспечение деятельности общественных организаций в сфере образования и просвещения является необходимым условием сохранения и развития единого образовательного пространства стран-участников СНГ. Принятие Межпарламентской ассамблеей СНГ Модельного образовательного кодекса (2013), Модельного закона «О просветительской деятельности» (новая редакция), Модельного закона «Об образовании взрослых» (2002) и др. законов позволит государствам-участникам СНГ создавать на основе этих документов нормативно-правовую базу в сфере образования, которая сможет обеспечить процесс сближения национальных систем образования стран СНГ.

Согласно тексту Модельного закона «Об общественных объединениях» (1997) (раздел «Цели создания и деятельности общественных объединений»): «целями создания и деятельности общественных объединений являются развитие общественной активности и самодеятельности граждан, удовлетворения их профессиональных и любительских интересов в области научного, технического, художественного творчества; охрана здоровья населения; привлечение его к благотворительной деятельности; проведение

культурно-просветительной работы среди населения; охрана природы, памятников истории и культуры; патриотическое и гуманистическое воспитание; расширение международных связей; укрепление мира и дружбы между народами; осуществление иной деятельности, не запрещенной законодательством». Закон обуславливает право общественных объединений вступать в международные общественные (неправительственные) объединения, поддерживать прямые контакты и связи, заключать соответствующие соглашения. Национальные законы «Об общественных объединениях» вошли в законодательство государств-участников СНГ: Узбекистана (№223-ХП – 1991), Беларуси (№3254-ХП – 1994), России (№82-ФЗ – 1995), Молдовы (№837-ХП – 1996), Казахстана (№3-І – 1996), Азербайджанской Республики (№894-ІҚ – 2000), Таджикистана (№258 – 2007), Украины (№4572-VI – 2012).

Модельный закон «О просветительской деятельности» (2016) определяет юридическое право общественных организаций на просветительскую деятельность. Согласно разделу «Право на просветительскую деятельность» данного закона, правом создавать просветительские учреждения обладают: – центральные (национальные) и региональные органы государственной власти и управления; – органы местного самоуправления; – негосударственные (неправительственные) организации и учреждения; – учреждения системы образования; – учреждения науки и научные сообщества; – учреждения культуры и их объединения; – творческие союзы деятелей культуры; – общественные организации и общественные движения; – средства массовой информации; – профессиональные объединения; – специалисты, востребованные какими-либо сообществами, если их деятельность не противоречит действующим законам.

Закон «О просветительской деятельности» постулирует «основные принципы просветительской деятельности», к которым можно отнести: автономность и самоуправляемость просветительских учреждений, сообществ при сохранении мониторинга содержания и форм ее деятельности со стороны общественных и государственных организаций; государственная поддержка просветительской деятельности, активное взаимодействие учреждений, причастных к ее организации, сочетание государственного и договорного регулирования; демократический характер управления просветительской деятельностью, обеспечение прав участия в нем всех участников процесса; создание благоприятных условий для координации национальной просветительской деятельности и сотрудничества с представителями аналогичной деятельности в других государствах на равноправной и взаимовыгодной основе.

Перечисленные принципы создают широкую перспективу развития международных связей общественных объединений и организаций в сфере неформального образования и просветительской деятельности. Основными направлениями совместной деятельности государств-участников СНГ в этой области можно считать следующие: создание на паритетных началах межгосударственных просветительских учреждений, организаций,

сообществ; обмен информацией о положении дел в системе просветительской деятельности и планируемых путях разрешения возникающих проблем; скоординированное использование электронных средств связи и массовой информации в просветительских целях; разработка и реализация просветительских программ, адресованных населению всех стран, входящих в Содружество; разработка и реализация совместных просветительских проектов; подготовка печатных, аудио- и видеоматериалов просветительской направленности; разработка и реализация исследовательских проектов, направленных на научное, ресурсное и законодательное обеспечение просветительской деятельности.

В Модельном «Образовательном кодексе» (2013) интеграционные процессы в области образования, науки и культуры в пространстве СНГ определены как приоритетные, т.к. во многом способствуют ускорению и расширению процессов экономической интеграции. Тесное сотрудничество органов управления образованием, образовательных учреждений (организаций), общественных организаций в сфере образования обозначено как один из способов обеспечения единого (общего) образовательного пространства государств Содружества. Общественные и государственно-общественные объединения, являясь основным элементом системы образования, вносят свой вклад в формирование многообразия типов и видов образовательных учреждений (организаций) и вариативности образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание.

Следует отметить, что в Модельном «Образовательном кодексе» (2013), а также в тексте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 2012 г. (редакция 2015) отсутствует понятие «неформальное образование». Определение этого термина дано в новой редакции закона «О просветительской деятельности» (2016). Нормативно-правовая база неформального образования, обладающего значительным воспитательным, культурно-просветительским и образовательным потенциалом, в настоящий момент находится в стадии становления. Во второй подпрограмме Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, посвященной «Развитию дошкольного, общего и дополнительного образования детей» ключевым мероприятием является «Развитие дополнительного и неформального образования и социализации детей». Одна из задач подпрограммы 2 «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей» заключается в создании современной инфраструктуры неформального образования для формирования у обучающихся социальных компетенций, гражданских установок, культуры здорового образа жизни.

Возможности неформального образования, механизмы его использования обсуждаются в проекте Концепции дополнительного образования детей Российской Федерации. Термин «неформальное образование» обозначен в законе Азербайджанской Республики от 2009 года №833-IIIQ «Об образовании» (по состоянию на 2013 г.); в разделах

«Основные понятия», «Общие основы обучения в течение всей жизни», «Способы осуществления обучения в течение всей жизни» Кодекса Республики Молдова об образовании от 2014 года №152; в законе Кыргызской Республики от 2012 года №163 «О нематериальном культурном наследии Кыргызской Республики».

Деятельность общественных и (или) некоммерческих неправительственных организаций также регламентируется следующими модельными законами, принятыми Межпарламентской Ассамблеей государств – участников СНГ: «О воспитании детей и молодежи» от 2009 года №32-5; «О государственной молодежной политике» от 2012 года №38-10; «Об объектах культурного наследия (новая редакция)» от 2012 года №37-14; «Об охране нематериального культурного наследия» от 2013 года №39-17. «Об основах этнокультурного взаимодействия государств – участников СНГ» от 2014 года №40-13; «О добровольчестве (волонтерстве)» от 2015 года №42-15; «О патриотическом воспитании» от 2015 года №42-6.

В тексте модельного закона «О добровольчестве (волонтерстве)» от 2015 года №42-15 приведены основные формы и виды добровольческой (волонтерской) деятельности общественных НКО. Перечислим некоторые из них: содействие развитию научно-технического, художественного творчества детей и молодежи; участие в археологических, этнографических и иных научных экспедициях, реставрационных, ремонтных работах; содействие патриотическому, духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи; поддержка молодежных инициатив, детского и молодежного движения, детских и молодежных организаций; содействие деятельности по производству и (или) распространению социальной рекламы и иным видам социальной деятельности; участие в создании возможностей для творческого самовыражения и раскрытия творческого потенциала личности, а также для сотрудничества ради развития, занятости и профессионального обучения, социальной реинтеграции человека; участие в сохранении культурного наследия и историко-культурной среды, памятников истории и культуры; участие в развитии образования, науки, популяризации знаний, поддержке инноваций; содействие развитию общественной жизни и социальной экономики и др. Целями добровольческой (волонтерской) деятельности признаны оказание безвозмездной помощи нуждающимся в ней людям и социальным группам; безвозмездное участие в общественно значимых мероприятиях с согласия их организаторов; формирование гражданской позиции, чувства социальной ответственности, солидарности, взаимопомощи и милосердия в обществе. Задачами добровольческой (волонтерской) деятельности являются формирование механизмов вовлечения граждан в многообразную общественную деятельность, направленную на улучшение качества жизни населения, сохранение культурного наследия, героико-патриотическое воспитание молодежи; развитие и поддержка молодежных инициатив, направленных на организацию добровольческого (волонтерского) труда молодежи.

Модельный закон «Об объектах культурного наследия» от 2012 года №37-14 обосновывает право общественных объединений участвовать в сохранении, охране, использовании и популяризации объектов культурного наследия. Согласно закону, общественные объединения, уставы которых предусматривают в качестве основной цели или одной из задач деятельность по выявлению, сохранению и популяризации объектов культурного наследия, участвуют в охране объектов культурного наследия.

Модельный закон «Об основах этнокультурного взаимодействия государств – участников СНГ» от 2014 года №40-13 устанавливает существование этнокультурных форм образования и воспитания и определяет их как виды профессиональной и общественной деятельности по распространению, популяризации и развитию знаний об этнических и региональных культурах, реализуемые в любой уместной форме, предусмотренной национальным законодательством. В законе определены основные задачи субъектов этнокультурного взаимодействия. Перечислим некоторые из них: развитие связей между государствами – участниками СНГ в областях культуры, литературы, искусства, охраны и использования историко-культурного наследия, художественного образования и просвещения, архивного дела; развитие различных форм этнокультурных общественных объединений; обеспечение возможностей развития этнокультурных форм образования и воспитания.

Согласно Модельному закону «О воспитании детей и молодежи» от 2009 года №32-5 общественные организации и объединения, обеспечивающие функционирование системы воспитания детей и молодежи, являются элементами системы воспитания детей и молодежи.

Отметим, что общественные организации (объединения) являются субъектами патриотического воспитания (Модельный закон «О патриотическом воспитании» от 2015 года №42-6). Общественные объединения и их ассоциации также относятся к субъектам государственной молодежной политики (Модельный закон «О государственной молодежной политике» от 2012 года №38-10).

Развитие международного молодежного сотрудничества является важной составляющей национального законодательства, государственной молодежной политики Казахстана (закон Республики Казахстан от 2015 года №285-V ЗРК «О государственной молодежной политике»), Беларуси (закон Республики Беларусь от 2009 года №65-З «Об основах государственной молодежной политики»), Кыргызстана (закон Кыргызской Республики от 2009 года №256 «Об основах государственной молодежной политики»), Азербайджана (закон Азербайджанской Республики от 2002 года №297-III «О молодежной политике»).

Итак, в результате настоящего анализа можно утверждать, что широкая деятельность общественных организаций в сфере культуры, образования, просвещения, охраны памятников культуры, налаживания международных связей, укрепления мира и дружбы между народами и др. обусловлена

наличием нормативно-правовой базы как на уровне национального, так и на уровне модельного (международного) законодательства, в которой отсутствуют жесткие запреты на те или иные сферы деятельности общественных организаций. К настоящему времени разработаны следующие рекомендательные документы: модельный закон «Об общественных объединениях» (1997) имплементирован* национальным законодательством Узбекистана (1991), Беларуси (1994), России (1995), Молдовы (1996), Казахстана (1996), Азербайджанской Республики (2000), Таджикистана (2007), Украины (2012), а модельный закон «О государственной молодежной политике» (2012) поддержан национальным законодательством Казахстана (2015), Беларуси (2009), Кыргызстана (2009) Азербайджана (2002).

Принятие модельных законов Межпарламентской ассамблеей государств-участников СНГ имеет большое значение для осуществления процесса сближения национальных законодательств стран Содружества. Следование приоритетным направлениям образовательной политики стран СНГ, заявленных в модельных законодательных актах: модельном образовательном кодексе (2013), законах «О просветительской деятельности» (новая ред.), «Об образовании взрослых» (2002), «О воспитании детей и молодежи» (2009), «О государственной молодежной политике» (2012), «Об объектах культурного наследия (новая редакция)» (2012), «Об охране нематериального культурного наследия» (2013), «Об основах этнокультурного взаимодействия государств – участников СНГ» (2014), «О добровольчестве (волонтерстве)» (2015), «О патриотическом воспитании» (2015) будет способствовать эволюционным процессам интеграции в сфере культуры, неформального образования и просветительской деятельности на постсоветском пространстве.

На основании проведенного анализа модельного законодательства государств-участников СНГ, исследований в области развития образовательного пространства СНГ, можно сказать, прежде всего о том, что общественные организации (в особенности международные) играют существенную координирующую роль в поддержке интеграционных процессов в государствах-участниках СНГ. Сегодня они становятся активными полисубъектами (сетевыми узлами) пространства СНГ. Законодательное обеспечение динамики образовательного пространства СНГ способствует политическому и социально-экономическому развитию государств-участников СНГ, сохранению единого пространства стран Содружества. Осмысление радикальных изменений в области образования и культуры на постсоветском пространстве в последние десятилетия, нашедших отражение в модельных законах, может быть использовано в процессе реформирования систем образования и культуры и коррекции полей сотрудничества государств-участников СНГ. И, наконец, можно

*Имплементация (международного права) (англ. *implementation*) – фактическое осуществление международных обязательств на внутригосударственном уровне путем трансформации международно-правовых норм в национальные законы и подзаконные акты.

утверждать, что поддержка деятельности общественных организаций и объединений, реализация их педагогического, социокультурного потенциала являются сегодня важным условием сохранения и позитивной динамики евразийского образовательного пространства стран-участников СНГ.

Литература

1. Ариарский М.А. Педагогическая культурология. Социально-культурная деятельность и технологии ее организации. СПб.: Концерт, 2012. Т. 2. 448 с.
2. Илакавичус М.Р. Самоорганизация в неформальном образовании для разновозрастных сообществ как ресурс налаживания культурной преемственности // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2014. Вып. 2(33). С. 33-41.
3. Лихачев Д.С. Не статья бы нам «обкомом культуры...». М: Известия, 1990. №154. С. 3.
4. Лихачев Д.С. Недопустимо, чтобы чиновники спекулировали культурным достоянием [Электронный ресурс] // Сохраним музей Рериха: [сайт]. URL: <http://www.save-roerich-museum.ru/dmitrij-lihachev-nedopustimo-chtoby-chinovniki-spekulirovali-kulturn> (дата обращения: 01.03.2016).
5. Мацукевич О.Ю. Развитие социального партнерства в сфере культуры // Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции «Социально-культурная деятельность в условиях модернизации России». СПб.: Изд-во СПб ГУКИ, 2013. С. 252-257.
6. Научные основы взаимодействия и преемственности формального, неформального и внеформального образования: монография / под ред. М.В. Рыжакова, В.А. Горского, Г.Ф. Суворовой. Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2012. 308 с.
7. Рерих Н.К. Листы дневника. В 3 т. М.: МЦР, 1995. Т. I. 672 с.
8. Рерих Н.К. Листы дневника. В 3 т. М.: МЦР, 1996. Т. III. 688 с.
9. Якушкина М.С. Проблемы сохранения целостности образовательного пространства СНГ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №1 (27). С. 267-269.
10. Ярошенко Н.Н. История и методология социально-культурной деятельности: учебник. М.: МГУКИ, 2007. 360 с.

Kozhemyakina Larisa Anatol'evna,

*The International Centre-Museum named after Nicholas Roerich, Moscow,
the Employee, lkogemyakina@icr.su*

**LEGISLATIVE SUPPORT OF NON-GOVERNMENTAL
ORGANIZATIONS' ACTIVITY UNDER DEVELOPMENT
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CIS COUNTRIES**

Annotation

This article analyzes the legal and the resource capabilities of national and international non-governmental organizations in the realization of integration processes in the fields of education, science and culture in the post-Soviet space. The author substantiates the necessity of implementation of pedagogical and sociocultural potential of non-governmental organizations and associations. This is an important condition for preservation and development of holistic Eurasian educational environment of CIS countries.

Keywords:

educational environment of CIS countries; non-governmental organizations; integration processes in the post-Soviet space; international cooperation.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Пуденко Татьяна Ивановна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией, доктор экономических наук, доцент,
pudenko@mail.ru*

Потемкина Татьяна Валерьевна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией, доктор педагогических наук, доцент,
tpotemkina@mail.ru*

Миндзаева Этери Викторовна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
ведущий научный сотрудник, кандидат педагогических наук,
Ivegal@mail.ru*

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ ОБНОВЛЕНИЯ

Аннотация

Представлены наиболее значимые проблемы в деятельности региональных систем оценки качества образования в современной России. Обосновано их несоответствие как начальным идеям общероссийской системы оценки качества образования, так и актуальным запросам к организации оценки в более широком контексте управления качеством образования на региональном уровне. Предложены концептуальные идеи изменений с целью построения национально-региональных систем оценки качества образования.

Ключевые слова:

качество образования; оценка качества образования; региональные системы оценки качества образования; управление качеством образования.

С момента появления Концепции общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) и массового создания региональных систем оценки качества образования (РСОКО) прошло более 10 лет. За этот период оформился тот сегмент российской системы образования, который был задуман с целью практической реализации объективной внешней оценки

образовательных результатов, деятельности образовательных организаций и систем образования. Концепция Общероссийской системы оценки качества образования, которая в 2008 году получила 2-ю редакцию, стала основой для практической работы в этом направлении, выступила методическим образцом и ориентиром, поскольку в ней были сформулированы единые ключевые позиции.

Предполагалось, что РСОКО будут формироваться и развиваться как государственно-общественные системы оценки с приоритетом внешней оценки над внутренней, с открытым характером информации о механизмах, процедурах и результатах оценки в рамках действующего законодательства, с прозрачным нормативным оформлением, с возможностью межуровневой передачи и интеграции данных, с применением научно обоснованного, стандартизированного и технологичного инструментария оценки, с разделением информационно-диагностической и экспертно-аналитической функций, с взаимоувязанными информационными стандартами и невозможностью монополизации оценки качества образования [5].

Предполагалось также, что в РСОКО должны будут оформиться отдельные подсистемы: правовая (обеспечивает выработку и нормативно-правовое оформление правил деятельности всех субъектов и объектов системы, определяет их статус, права, обязанности и ответственность); информационная (консолидирует организационно-методический инструментарий сбора и первичной обработки результатов оценок качества образования); экспертная (обеспечивает подготовку специалистов в области оценки и управления качеством образования) [9].

Идеологи и разработчики ОСОКО рекомендовали субъектам РФ определить цели, задачи, объекты и субъектов оценки, а также основные группы потребителей результатов региональных систем оценки качества образования, перечень приоритетных региональных показателей качества образования, принципов построения, основных направлений и этапов оценки. В общем, подразумевалась серьезная и длительная работа.

Однако уже на этапе запуска этой системы была сделана ставка на инициативу регионов, муниципалитетов и общественных сил, что не просто привело к значительному разнообразию региональных систем оценки качества образования, но и заложило потенциальные риски и проблемы, которые не замедлили проявиться.

Так, проведенный еще в 2009 году анализ документов по созданию РСОКО показал, что далеко не все субъекты РФ осознают необходимость этой серьезной работы и те конкретные задачи, которые нужно решать в условиях своего региона. Об этом свидетельствовали формальность документов, явное стремление ограничиться модернизацией существующих форматов работы, уже имеющихся систем оценки вместо построения новой системы под новые задачи ОСОКО. Отсутствие жестких рамок федеральных моделей и регламентов позволяло регионам выбирать такой путь минимизации усилий [8].

Потенциальные риски просматривались также в том, что более половины данных по предлагаемым в региональных документах показателям и индикаторам требовали дополнительного сбора информации, поскольку не входили в систему существовавшей на тот момент статистической и управленческой отчетности.

Сбор информации, ее обработка и передача по управленческой вертикали в интересах оценки качества образования вошло в функционал администрации образовательных организаций, органов управления образования. В значительной степени на этой волне сформировалась, закрепились и стала стремительно нарастать деятельность по сбору разных данных, составлению всевозможных отчетов, которая не в последнюю очередь повлияла в дальнейшем на перегрузку образовательных организаций и дала серьезные основания говорить о бюрократизации управления образованием.

В целом же, информационная база РСОКО во многих регионах складывалась одновременно как избыточная и как недостаточная, поскольку была ориентирована не на обеспечение решения определенного круга конкретных управленческих задач, а на формирование баз данных [8] .

Тем не менее, региональные системы оценки качества образования постепенно сформировались и стали важным элементом систем образования субъектов РФ. Далеко не все из них в полной мере соответствовали идеологии ОСОКО и тем рекомендациям, которые были специально разработаны для регионов. В частности, установке на то, чтобы не только наладить внешнюю оценку качества образовательных результатов школьников, но и чтобы единое образовательное пространство России было скреплено общим пониманием целей, принципов, методологических и организационных подходов к созданию РСОКО вне зависимости от особенностей региона [5]. Однако следует подчеркнуть, что за относительно короткий срок регионы добились значительных успехов в создании системы внешнего оценивания качества образования.

Наиболее весомым и общепризнанным результатом этой работы стало создание региональной инфраструктуры и отработка механизмов проведения Единого государственного экзамена (ЕГЭ), а впоследствии и Государственная итоговая аттестация (ГИА), которые стали фундаментом для построения более сложных конструкций, включающих мониторинговые исследования и иные процедуры внешних оценок качества школьного образования.

В публикациях последних лет нашли отражение не только достижения, но и проблемы в деятельности региональных систем оценки качества образования, которые можно рассматривать как направления их дальнейшего развития. Так, не редко встречаются мнения, что еще не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению; достаточно часто используется не апробированный и не стандартизированный инструментарий; проводимые мониторинговые исследования разрознены, не всегда последовательны, не

имеют методологического обоснования; собираемая информация зачастую избыточна, используется только ее небольшая часть; технологическое обеспечение сбора, передачи и хранения информации находится на низком уровне; отсутствуют специально подготовленные кадры; не сформировались механизмы общественной оценки качества образования [1-3; 10].

К числу важных направлений развития авторы относят создание современных надежных контрольно-измерительных материалов; школьной и муниципальной системы мониторинга образования в контексте единой системы мониторинга Российского образования; модернизацию системы статистики образования, внедрение современных ИКТ для сбора, анализа и обработки данных; усиление влияния конечных потребителей на оценку деятельности образовательных структур [1; 3; 10].

Выглядит обоснованным мнение о необходимости разработки «разноуровневой и многоаспектной системы показателей оценки качества, включающей в себя оценку результатов, процесса, условий и оценку управления на основе разных источников (ведомственная и общественная экспертиза, результаты аттестации и лицензирования, государственная аттестация), ... системы принятия управленческих решений по результатам аналитической деятельности», совершенствовании «способов взаимодействия государственной и общественной оценки качества образования» [6].

Очевидно, что приведенный выше далеко не полный перечень проблемных зон РСОКО не связан с региональными особенностями, а отражает объективные процессы изменений в российской системе образования, актуальный этап развития внешней оценки качества образования. Во многих регионах найдены и реализованы нововведения, позволяющие полностью или частично решить некоторые проблемы в этой сфере, однако сохраняются и добавляются проблемы, имеющие системный характер, обуславливающие необходимость выработки нового концептуального взгляда на организацию системы оценки качества образования. В первую очередь это является следствием новых запросов к самому институту образования, к пониманию качества образования, к управлению образовательными системами и организациями, в том числе, отражающими нарастающую интеграцию российского образования в международные системы оценки качества образования.

На наш взгляд, концептуально значимыми в этом контексте можно считать следующие исходные позиции:

1. *Качество образования* обеспечивает качество жизни человека, уровень человеческого потенциала развития экономики, общества, государства, объективно выступает *национальным приоритетом развития*, поэтому оно не может являться характеристикой работы ведомства и реализовать преимущественно ведомственные механизмы оценки.

2. К настоящему времени уже документально зафиксировано *многообразие сформировавшихся актуальных запросов* к качеству образования со стороны государства, рынка труда, социума, которые должны быть не просто учтены, но иметь регулярные и системно представленные результаты оценки.

3. Юридическое закрепление *множественности субъектов оценки* качества образования должно быть дополнено практически действующими механизмами реализации.

4. *Новое качество информационных ресурсов и информационных технологий* в управлении социальной сферой (реализации госуслуг) должно формировать новое качество информационных ресурсов и технологий в сфере оценки качества образования.

5. Актуальный запрос на *переход от оценки качества образования к принятию управленческих решений на основе оценки* должен сместить акценты на вопросы создания целостных систем управления качеством образования.

С этих позиций можно выделить главные недостатки существующей системы оценки качества образования, в том числе, ее региональных моделей:

• ***Ведомственная замкнутость.*** В сложившемся виде СОКО не может соответствовать задачам и функциям Национальной системы оценки качества образования, поскольку представляет собой совокупность региональных (территориальных) систем оценки качества, исторически формировавшихся, в основном, под ведомственные задачи Рособнадзора. В системе отсутствуют механизмы межведомственного взаимодействия, обеспечивающего согласованную работу по реализации национальных интересов во всех сферах, где важен человеческий капитал и существует запрос к качеству образования (в социальной, экономической, политической, со стороны гражданского общества и др.).

• ***Отсутствие стратегии развития.*** В настоящее время логика развития в области оценки качества образования соответствует экстенсивной модели роста. Речь идет о приращении реализуемых функций в рамках решения ведомственных задач: увеличение совокупности объектов оценки как для более надежного контроля образовательных результатов на этапах, предшествующих государственной аттестации, так и для более полного охвата уровней и видов образования; увеличение числа используемых механизмов и инструментов оценки. Качественное развитие наблюдается в отношении инструментов оценки образовательных достижений учащихся школы. С одной стороны, есть движение в сторону системного подхода (включение оценки квалификации учителей, учет контекстной информации), но не формулируются стратегические цели развития, не выстроены приоритеты с позиций управления системой образования. Отсутствие внятной сформулированной стратегии в этой области наблюдается как на федеральном, так и на региональном уровнях.

• ***Фрагментарность.*** В сложившейся системе оценки качества образования для некоторых уровней и видов образования отсутствуют (или формируются на начальной стадии) механизмы и инструменты внешней оценки качества образования (дошкольное образование, профессиональное образование, дополнительное образование детей и взрослых, дополнительное

профессиональное образование, профессиональное обучение). Если на федеральном уровне эти механизмы и инструменты постепенно формируются, то в регионах эти задачи, как правило, не рассматриваются в контексте полноты деятельности РСОКО.

• **Школо-центризм.** Поскольку ОСОКО и РСОКО формировались вместе с процессом введения механизмов внешней оценки при проведении государственной итоговой аттестации (ЕГЭ, ГИА), в регионах и муниципалитетах она продолжает обслуживать именно эти задачи в первую очередь. Основными направлениями совершенствования оценки рассматриваются те, что позволяют более качественно провести государственную аттестацию выпускников, более полно и объективно оценить результаты учащихся в контексте достижения требований Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на этапах, предшествующих государственной аттестации. Остальные задачи рассматриваются как факультативные.

• **Узость объектов и предметов оценки.** Эта проблема логически связана с предыдущей. Родовая связь с итоговой аттестацией школьников до настоящего времени не позволяет более широко увидеть проблематику оценки качества образования с позиций управления образованием. Фактически реализуется как технология проведения внешних для образовательных организаций педагогических измерений, оценивает образовательные достижения учащихся. Расширение предметов оценки (метапредметные результаты, личностные достижения) по отношению к тем же объектам оценивания (прежде всего, образовательный процесс в школе с позиции его результатов) принципиально не меняют ситуацию. Система оценки качества образования позиционируется и воспринимается педагогическим сообществом как внешнее дополнение к внутренней оценке, проводимой учителем, позволяющей более объективно взглянуть на результаты учащихся. Не случайно, законодательное введение независимой оценки качества образования, предусматривающее оценку деятельности образовательных организаций, вызвало в регионах определенное смятение и непонимание, как новая оценка соотносится с РСОКО. Более того, новая постановка задачи независимой оценки привела во многих регионах к ее выделению в самостоятельное направление деятельности.

• **Функционально-технологический консерватизм.** Информационные системы РСОКО – это, как правило, базы данных различной мощности с возможностью формирования отдельных тематических отчетов. Сложность управленческих решений на основе оценки качества образования требуют информационно-технологической экспертной поддержки на этапе управленческого анализа и принятия решений.

• **Оторванность от управления качеством образования.** Эта проблема является, на наш взгляд, ключевой в контексте деятельности по совершенствованию качества образования. В настоящее время системы оценки не рассматриваются как элемент целостной системы управления

образованием, они «вырваны» из управленческого контекста, не связаны с ключевыми сегодняшними запросами к качеству образования, которые являются контрольными точками для управления образованием всех уровней. Как следствие, на федеральном и региональном уровнях системы оценки качества образования становятся самодостаточными, замкнутыми и не способными обеспечивать принятие управленческих решений по развитию образования. Причем это верно как с содержательных, так и с технологических позиций.

Решение перечисленных и ряда оставшихся за границами рассмотрения проблем требует изменения концептуальных подходов к построению современных систем оценки качества образования. На наш взгляд, точкой роста и комплексного развития этой сферы может явиться новая модель РСОКО, которую в соответствии с программными документами можно назвать Национально-региональной системой оценки качества образования. Именно в регионах может начаться и успешно осуществиться обновление систем оценки качества, способное решить многие из выше названных проблем.

Опора на региональный уровень обоснована тем, что он представляет собой нижний уровень государственной власти и управления. Он аккумулирует и воплощает все ключевые государственные идеи, решения, интересы, имеет рычаги и ресурсы для реализации государственной политики. В то же время регионы разрабатывают и реализуют собственные концепции и программы развития образования, в которых отражены интересы и условия субъектов РФ. Кроме того, региональный уровень управления образованием – это связка между федеральным и муниципальным уровнем, что обеспечивает единство в подходах к нововведениям, «вертикаль интересов и ключевых решений».

В субъектах РФ представлены все уровни и виды образования, что позволяет говорить о территориальной модели непрерывного образования, и дает возможность создать наиболее полную модель системы оценки качества образования, соответствующую актуальным национальным и региональным интересам, обладающую способностью аккумулировать весь спектр запросов к качеству образования и обеспечить это качество с помощью региональных и муниципальных механизмов и инструментов управления.

Новая модель Национально-региональной системы оценки качества образования должна быть построена на принципах:

- *многовекторности оценок* в соответствии с оформленными национальными запросами к качеству российского образования, отраженными в нормативных документах федерального и регионального уровней, складывающимися тенденциями более широкого присутствия России в международных сравнительных исследованиях, конкурсах, олимпиадах, относящихся к разным уровням образования;

- *комплексности оценок* в соответствии с законодательно закрепленным понятием качества образования, отражением ключевых экспертных позиций и с учетом всей совокупности целей проведения оценок. Даже в раннем

варианте Концепции ОСОКО зафиксировано, что под общероссийской системой оценки качества образования понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг. На данном этапе принцип комплексности оценок опять необходимо включать как базовое условие обновления региональных систем оценки качества образования;

- *территориально-межведомственного подхода* к оценке качества образования, позволяющего учитывать специфику демографической, социально-экономической и социокультурной ситуации в регионе, обеспечивающего сбор и интеграцию информации в интересах всех заинтересованных организаций, органов власти и управления, социальных и профессиональных групп, населения, консолидирующего усилия всех ведомств и позволяющего рассматривать сферу образования как ключевой ресурс развития регионов, повышения качества жизни населения;

- *стратегической ориентации*, учитывающей стратегические приоритеты развития не только самой сферы образования, но и российского общества, национальной и региональной экономик, прогнозы, стратегии и программы развития субъектов РФ, потребности и перспективы изменения местного рынка труда, изменения социокультурной ситуации в регионах;

- оценки качества *непрерывного образования* с охватом всех уровней общего и профессионального образования, а также дополнительного образования детей и взрослых, профессионального обучения, реализуемых в субъекте РФ;

- использования *современных технических средств и информационных технологий* за счет модернизации отраслевых автоматизированных информационных систем, позволяющей создавать более сложные базы данных, обеспечивать потоки информации с учетом расширяющегося состава поставщиков и потребителей, новых видов информационных продуктов, обеспечивать взаимодействие с государственными информационными системами, поддерживающими реализацию госуслуг, технологическую поддержку в принятии управленческих решений на основе оценки качества образования.

Предпосылками для реализации предлагаемых концептуальных изменений РСОКО служат те инновационные процессы, которые уже происходят в разных регионах России при реализации отдельных проектов. Так, например, выход за рамки ведомственной оценки не только по механизмам, но и по целям ее проведения, попытка включить в оценку социальные результаты и эффекты была сделана в нескольких регионах при реализации проекта Комплексной оценки эффективности региональной системы образования (КОЭРСО). «Суть данного проекта состоит в мониторинге эффективности образования по не образовательному результату, а его главная задача – осуществление постоянного мониторинга

образования с целью определения взаимосвязи между качеством образования и качеством жизни местного населения» [11].

Стратегическим направлением развития региональной системы внешней оценки качества образования в Республике Бурятия (РБ) было признано привлечение к работе по оцениванию системы образования смежных ведомств (здравоохранения, культуры, МВД) и работодателей. Межведомственный характер новой системы оценки обусловил появление новых организационных механизмов. «На уровне Правительства Республики была создана Межведомственная группа, при администрации Президента и Правительства РБ – Информационно-аналитический комитет, который согласовал ряд интегральных показателей внешней оценки: политическая стабильность, гражданская активность населения, жизнь, здоровье, занятость населения, безопасность, социальное благополучие, возможность и стоимость пользования инфраструктурой» [11].

В целом же, практически во всех регионах России приоритетными задачами на начальном этапе изменений с учетом сложившихся условий являются, на наш взгляд: переориентация существующих РСОКО на работу по оценке качества в системе непрерывного образования региона, прежде всего за счет активизации оценки качества в сфере профессионального образования, развитие автоматизированных информационных систем в соответствии с новыми тенденциями и запросами, а также более активное использование механизмов оценки качества образования с участием общественности и потребителей образовательных услуг.

Последнее направление провозглашено достаточно давно, однако его актуальность не только не снижается, но повышается. На самой ранней стадии формирования ОСОКО в качестве основных идей выступали: идея независимости оценки качества образования от самих образовательных организаций, идея создания структуры, которая «позволит различным общественным группам (гражданам, работодателям), органам управления образованием вырабатывать собственную позицию и принимать обоснованные решения с учетом своих интересов и потребностей на основе оценки результатов деятельности системы образования» [5].

Однако реализация внешней оценки результатов образования в интересах разных заказчиков с опорой на широкий спектр экспертных позиций сталкивается с серьезными барьерами методологического, методического и организационного характера. В целом, сложившаяся система оценки качества образования оказалась «перекошенной» в сторону ведомственного контроля и не смогла обеспечить задуманную полноту и разнообразие оценок. Новые возможности появляются в связи с тем, что в настоящее время обеспечено законодательное закрепление независимой оценки качества образования, таких механизмов, как «общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность», «профессионально-общественная аккредитация образовательных программ». Это создает правовые предпосылки для

изменения практики оценки качества образования с участием потребителей образовательных услуг.

К настоящему времени можно также говорить о создании политических и юридических предпосылок для активизации процессов внешней оценки качества в сфере профессионального образования. Прошедшая в конце 1990-х начале 2000-х гг. регионализация среднего профессионального образования вывела из федерального и отраслевого подчинения колледжи и техникумы, которые, как оказалось впоследствии, играют решающую роль в поддержке и развитии кадрового потенциала не только региона, но страны в целом.

К настоящему времени стало явным серьезное ослабление системы подготовки специалистов по редким, а также стратегически важным специальностям.

Обострилось неравенство в доступе к качественному среднему профессиональному образованию в связи с разным социально-экономическим статусом территорий. Если в регионах с растущей промышленностью и относительно высоким уровнем экономического развития колледжи имеют возможность наращивать свой потенциал, то в дотационных субъектах РФ среднее профессиональное образование практически пришло в упадок, как в отношении материально-технической базы, так и по кадровому потенциалу.

В качестве стратегических направлений развития среднего профессионального образования Правительством Российской Федерации принято ряд документов, которые нацелены на выработку единых подходов к построению единого образовательного пространства.

К таким направлениям отнесены следующие:

- обеспечение соответствия квалификации выпускников требованиям современной экономики;
- консолидация ресурсов бизнеса, государства и сферы образования в развитии системы среднего профессионального образования;
- мониторинг качества подготовки кадров [7].

Предложенные на федеральном уровне программы по совершенствованию среднего профессионального образования нацелены на поддержку межрегиональной сбалансированной образовательной политики. Реализуя эту политику, а также обеспечивая собственное социально-экономическое развитие, субъекты РФ уже не могут не включать комплексную оценку деятельности организаций среднего профессионального образования и качества подготовки специалистов в региональные системы оценки качества образования.

Базовыми ориентирами при разработке моделей оценки качества среднего профессионального образования могут выступать сформулированные на федеральном уровне целевые индикаторы и показатели реализации комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы:

- подготовка специалистов по перспективным и востребованным на рынке труда профессиям и специальностям;

- обучение руководителей и педагогических работников профессиональных образовательных организаций по дополнительным профессиональным программам по вопросам подготовки кадров по наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям;

- участие в национальных чемпионатах профессионального мастерства, в том числе национальном чемпионате «Ворлдскиллс Россия»;

- участие студентов средних профессиональных образовательных организаций в региональных этапах всероссийских олимпиад профессионального мастерства и отраслевых чемпионатов;

- получение выпускниками профессиональных образовательных организаций, завершивших обучение по 50 наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям, сертификата в независимых центрах оценки и сертификации квалификаций или получивших «медаль профессионализма» в соответствии со стандартами «Ворлдскиллс» [7].

Эти базовые показатели с необходимостью должны быть дополнены теми, что отражают интересы развития профессионального образования в регионе с учетом стратегических целей и программы его социально-экономического развития.

Столь же безотлагательными являются для РСОКО задачи изменений в области информационных систем, обеспечивающих оценку качества образования. Актуален запрос на переход от использования автоматизированных информационных систем (АИС) в сфере образования к разработке и использованию автоматизированных систем управления (АСУ) сферой образования. Запрос вызван необходимостью совершенствования управленческих решений путем эффективного электронного обмена информацией межведомственного уровня.

Динамика развития АИС для задач оценки качества образования и принятия управленческих решений на сегодняшний день представляет собой путь от разработки отдельных автоматизированных информационных систем, обсуживающих государственную аттестацию выпускников и мониторинги, до разработки Единой федеральной межведомственной системы учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам (ГИС «Контингент»), в которой предполагается, в том числе, наличие модулей по оценке качества образования.

Различные АИС в сфере образования, которые уже внедрены на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, неизбежно должны меняться под воздействием двух главных факторов.

Первый фактор – это построение государственных многоуровневых и межведомственных информационных систем, в которые должны интегрироваться действующие в настоящее время в рамках региональных

систем оценки качества образования АИС, реализованные на принципах, технологических решениях и с программными продуктами различных компаний («Дневник.ру», «ИРТех», «Аверс», «Ростелеком и др.).

Базовые основы решения информационных задач в области оценки качества образования, а также управления образованием заложены в Концепции создания единой федеральной межведомственной системы учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам, утвержденной 25 октября 2014 г. [4]. Эта Концепция призвана увязать имеющиеся сегодня информационные потоки сферы образования в единую систему для координации усилий, исключения необоснованных экономических, финансовых, организационных, социальных, интеллектуальных затрат и иных имеющихся в системе образования ресурсов.

Второй важный фактор – это специфика развития АИС как систем принятия управленческих решений, повышающих качество образования. Происходящие в системе образования процессы, в том числе, влияющие на качество образования, можно разделить на те, которые хорошо формализуются, и те, которые формализовать сложно или практически невозможно. Предназначенные для этих целей автоматизированные системы управления будут представлены совокупностью административных, организационных, экономико-математических методов, методического, кадрового, правового, информационного, лингвистического, технического, программного и математического обеспечения. Это позволит обеспечить реализацию функции управления образованием как автономно, так и в составе общегосударственной системы.

Очевидно, что создание подобных АИС потребует решения многих методологических, методических, технических, организационных и финансовых вопросов, однако работа в этом направлении активно реализуется на федеральном уровне и соответствующая модернизация РСОКО вошла в повестку уже сегодняшнего дня.

Литература

1. Горлов П.И., Илюхин Б.В. Использование ресурсов центра оценки качества образования Томской области для создания элементов региональной системы оценки качества образования // Качество образования в Евразии. 2013. №1. С. 123-133.

2. Дамдинов А.В., Будаева Т.Ч. Управление системой оценки качества образования на региональном уровне // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. №1. С. 110-116.

3. Казанцев Д.И., Минюрова С.А., Умникова Е.Л. Муниципальная система оценки качества образования как инструмент сравнительной оценки конкурентоспособности образовательных учреждений // Педагогическое образование в России. 2014. №2. С. 41-45.

4. Концепция создания единой федеральной межведомственной системы учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 октября 2014 г. № 2125-р [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации: [сайт]. URL: <http://government.ru/docs/all/93406/> (дата обращения: 05.04.2016).

5. Лейбович А.Н., Митрофанов К.Г. Рекомендации по формированию региональных систем оценки качества образования. М.: Научно-методическое объединение «Непрерывное образование». 2008. 36 с.

6. Михайлова Е.В. Организационно-педагогические основы построения и функционирования Санкт-Петербургской СОКО // Человек и образование. 2011. №2(27). С. 163-166.

7. О комплексе мер по совершенствованию системы среднего профессионального образования: распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года №349-р. [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации: [сайт]. URL: <http://government.ru/docs/17088/> (дата обращения: 05.04.2016).

8. Пуденко Т.И., Казакова Ю.В. Проблемы становления общероссийской системы оценки качества образования // Труды международной научно-практической конференции «Теория активных систем – 2009». М.: ИПУ РАН, 2009. Т. II. С. 34-46.

9. Развитие системы оценки качества образования / А.А. Болотов, В.И. Круглов, В.Н. Шаулин, О.Д. Трифонова, Б.Б. Соловьев // Построение Общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. М., 2007. С. 3-10.

10. Третьякова Т.В. Модель региональной системы оценки качества образования в Республике Саха (Якутия) // Наука и образование. 2008. №4. С. 121-124.

11. Фомицкая Г.Н. Внешняя оценка качества регионального образования: стратегия эффективности // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. №1. С. 70-74.

Pudenko Tat`yana Ivanovna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of the Laboratory, Doctor of Economics, Assistant professor,

pudenko@mail.ru

Potemkina Tat`yana Valer`evna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of the Laboratory, Doctor of Pedagogics, Assistant professor,

potemkinatv@mail.ru

Mindzaeva E`teri Viktorovna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»

the Leading scientific researcher, Candidate of Pedagogics,

mindzaeva.eteri@mail.ru

DEVELOPMENT OF REGIONAL SYSTEMS OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT: CONCEPTUAL IDEAS UPDATE

Annotation

Presents the most significant problems in the operation of regional systems of education quality assessment in modern Russia. Their inconsistency is justified as the initial ideas of the Russian system of education quality assessment and actual requests made to the organization of evaluation in the broader context of quality management education at the regional level. Proposed conceptual ideas of changes with the aim of building national and regional systems of education quality assessment.

Keywords:

quality of education; evaluation of education quality; regional system of education quality assessment, quality management education.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ **ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ** **В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Адамчук Дмитрий Владимирович,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией,
adamchuck@gmail.com*

*Собкин Владимир Самуилович,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
руководитель центра, доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
sobkin@mail.ru*

АЛКОГОЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЫ В МОСКВЕ И РИГЕ²

Аннотация

В статье рассматриваются особенности приобщенности подростков из школ Москвы и Риги к употреблению алкоголя с учетом возрастной динамики и гендерной специфики. Проводится обзор основных международных исследований, посвященных данной проблематике. Предпринимается попытка проанализировать мотивацию употребления алкоголя и охарактеризовать мотивацию отказа от его употребления подростками.

Ключевые слова:

социологическое исследование; употребление алкоголя в подростковой среде; структура алкопотребления; мотивация употребления спиртных напитков; мотивация отказа от употребления алкоголя.

Настоящая статья основана на материалах социологического исследования, которое было проведено в 2010 году Институтом социологии образования РАО совместно с Рижской академией педагогики и управления образованием (RPIVA) среди учащихся основной и старшей школ Москвы и Риги. В ходе исследования было опрошено 993 учащихся 9-х и 11-х классов московских общеобразовательных школ, 964 русскоязычных учащихся 9-х и 12-х классов русских школ Риги и 975 учащихся 9-х и 12-х классов латышских школ.

² *Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Социологический портрет современного ребенка на разных этапах социализации».*

Многопредметное по своему характеру исследование включало отдельный тематический блок, посвященный девиантному поведению подростков, а именно таким его формам, как табакокурение, употребление алкоголя и наркотиков. В данной статье мы ограничимся рассмотрением особенностей лишь одной из перечисленных форм девиантного поведения – употребления подростками алкоголя.

Настоящее исследование является продолжением ряда исследовательских проектов, направленных на изучение девиантного поведения подростков, проведенных ИСО РАО [1; 10], однако предыдущие наши исследования по данной проблематике были реализованы преимущественно на основе опросов российских школьников и студентов. В этой связи основное внимание при анализе материалов мы уделим распространенности табакокурения среди московских школьников, сопоставив их ответы с материалами исследования, полученными на выборках русскоязычных учащихся из Риги и латышских школьников. Эта задача, на наш взгляд, представляет особый интерес, поскольку позволяет выявить и в первом приближении охарактеризовать кросскультурные особенности употребления подростками алкоголя.

В статье мы, во-первых, рассмотрим приобщенность подростков к употреблению алкоголя с учетом возрастной динамики и гендерной специфики, обращаясь при этом к обзору основных международных исследований, посвященных данной проблематике. Во-вторых, проведем анализ структуры потребления алкогольных напитков среди подростков из школ Москвы и Риги. В-третьих, обратимся к анализу мотивации, обуславливающей употребление подростками спиртных напитков, а также к рассмотрению причин отказа от его употребления. Предпримем попытку не только охарактеризовать возрастную динамику и гендерную специфику, но и учесть социокультурные различия в отношении к употреблению алкоголя московских школьников, учащихся русских национальных школ Риги и обычных общеобразовательных латышских школ.

Употребление алкоголя в России и Латвии. На сегодняшний день употребление алкоголя и эпидемия алкоголизма в России, являются одними из наиболее остро стоящих социальных проблем и интенсивно обсуждаются не только на политической арене, но и имеют широкий общественный резонанс. Формально государственную политику в отношении алкоголя можно называть новой (или очередной) антиалкогольной кампанией. Среди основных шагов антиалкогольной государственной политики можно перечислить целый ряд законодательных ограничений: законодательные акты, регламентирующие рекламу алкогольной продукции и производство различных спиртосодержащих жидкостей; ограничения распространения алкогольной продукции в розничных сетях, а также учреждение Федеральной службы по регулированию алкогольного рынка и одобрение правительством основного программного документа – Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения РФ [4].

Вместе с тем медико-социальные проблемы, связанные с употреблением алкоголя характерны не только для России, но являются общеевропейскими. Так, по оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), уровень потребления алкоголя на душу населения в Европейском регионе вдвое превышает среднемировую [5], а связанные с алкоголем заболевания являются одним из главных факторов риска среди молодых людей. В связи со сложившейся ситуацией в 1995 г. на международной конференции стран-членов ВОЗ, которыми в частности являются и Россия, и Латвия, была принят основной программный документ Европейская хартия по алкоголю [3], на основе которого разрабатываются и реализуются общеевропейские и региональные программы по снижению влияния алкоголя на здоровье.

Следует отметить, что приобщение к употреблению алкоголя в подростковом возрасте является темой, которой традиционно уделяется особое внимание, поскольку подростковая алкоголизация в несколько раз увеличивает риск развития в более старшем возрасте алкогольной зависимости [12]. Так, например, в 2001 г. на уровне министров здравоохранения стран-участников Европейского региона ВОЗ была принята Декларация «Молодежь и алкоголь», в которой изложены руководящие принципы и цели укрепления и охраны здоровья, направленные на защиту детей и молодежи от принуждений к употреблению алкоголя и на снижение ущерба, причиняемого им прямо или косвенно [2].

Обратимся теперь непосредственно к материалам международных исследований, посвященных потреблению алкоголя. И в первую очередь рассмотрим данные о структуре потребления алкоголя в России и Латвии из сводного европейского отчета ВОЗ об алкоголе и его влиянии на здоровье.

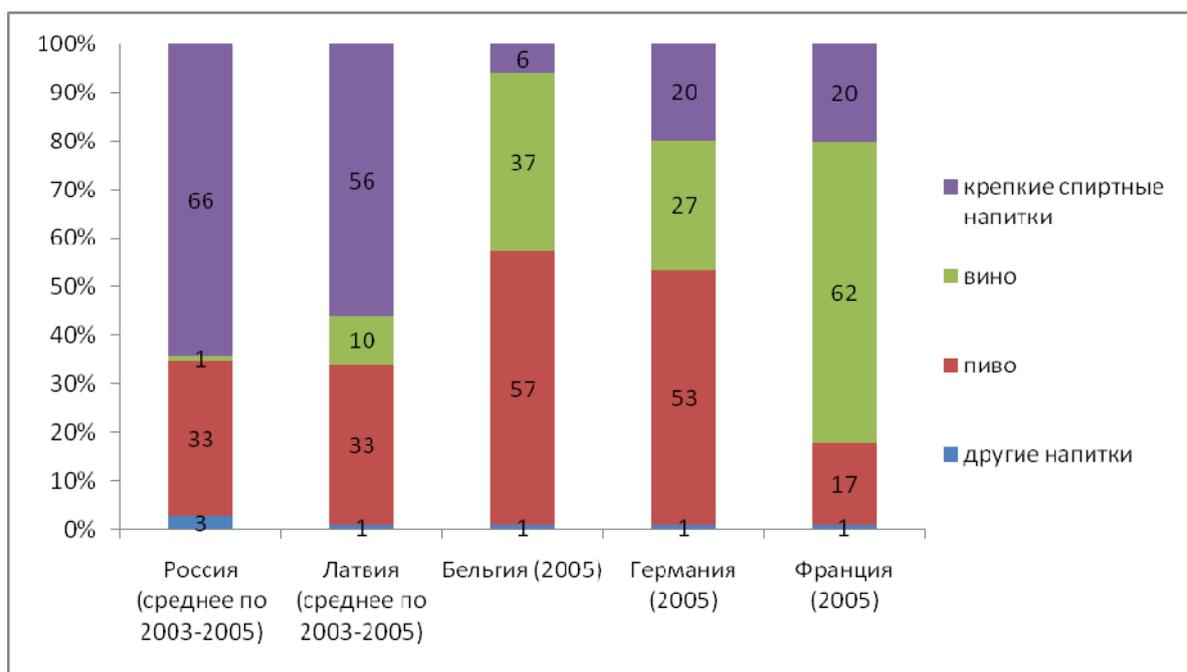


Рис. 1. Структура потребления алкогольных напитков в России и Латвии

и других странах ЕС (средний процент по 2003-2005 гг.) [13]

Как видно из приведенных на рисунке данных, структуры потребления алкоголя в России и Латвии довольно похожи. Исключение составляет лишь незначительная, по сравнению с Латвией, доля потребления в России вина, которому российские потребители предпочитают крепкие спиртные напитки. При этом по структуре потребления алкоголя Россия и Латвия более схожи друг с другом, чем с другими европейскими странами. К примеру, в Германии и Бельгии, которые имеют исторические традиции пивоварения, основу структуры алкопотребления составляет пиво, а во Франции – вино. Возможно, что сложившаяся ситуация объясняется не столько характером производства различных видов алкоголя в России и Латвии, сколько тем, что в недалеком прошлом наши страны являлись единым культурным и социально-экономическим пространством, а также широко представленной в Латвии российской диаспорой, которая составляет фактически треть населения.

Несмотря на схожесть структур потребления алкогольных напитков, в интенсивности потребления алкоголя (потребляемых объемах алкоголя) между Россией и Латвией обнаруживаются существенные различия. Так, по средним данным за 2003-2005 гг. потребление алкоголя на душу населения в пересчете на абсолютный алкоголь в России составило 15,7 л., а в Латвии – 12,5 л. при общеевропейском уровне потребления в 12,2 л. абсолютного алкоголя на душу населения [13]. В то же время существуют и другие не менее масштабные и авторитетные системы мониторинга потребления алкоголя подростками. Например, Европейское исследование употребления школьниками алкоголя и наркотиков (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs – ESPAD), которое проводится каждые четыре года в странах европейского региона среди учащихся 15-16 лет. Материалы последнего среза (ESPAD 2007) показали, что за предшествующие процедуре опроса 30 дней в России употребляли алкоголь (вне зависимости от крепости напитка) 52% подростков, а в Латвии 65% подростков (за основу взяты данные ESPAD о долях подростков, не употреблявших алкоголь за последние 30 дней). Вместе с тем интересно рассмотреть данные и о том, насколько среди подростков распространено употребление алкогольных напитков различного вида (рис. 2).

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что среди подростков 15-16 лет доля потребителей алкогольных напитков среди подростков, проживающих в Латвии несколько выше, чем среди российских подростков. В то же время представленные данные позволяют отметить существенные гендерные различия в предпочтениях подростками различных видов алкоголя. Так, к примеру, среди мальчиков популярны «пиво» и «крепкие спиртные напитки», а среди девочек – «коктейли» и «вино».

В то же время другое, не менее авторитетное международное исследование, которое, на наш взгляд, также заслуживает внимания – «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (Health Behaviour in School-aged Children study – HBSC), проведенное по инициативе ВОЗ в 2005/06 гг. и охватившее школьников 11-15 лет из 41 страны, в число которых вошли интересующие нас Россия и Латвия. В частности, в ходе

исследования выявлялся процент школьников, еженедельно (минимум один раз в неделю) употребляющих различные спиртные напитки (рис. 3).

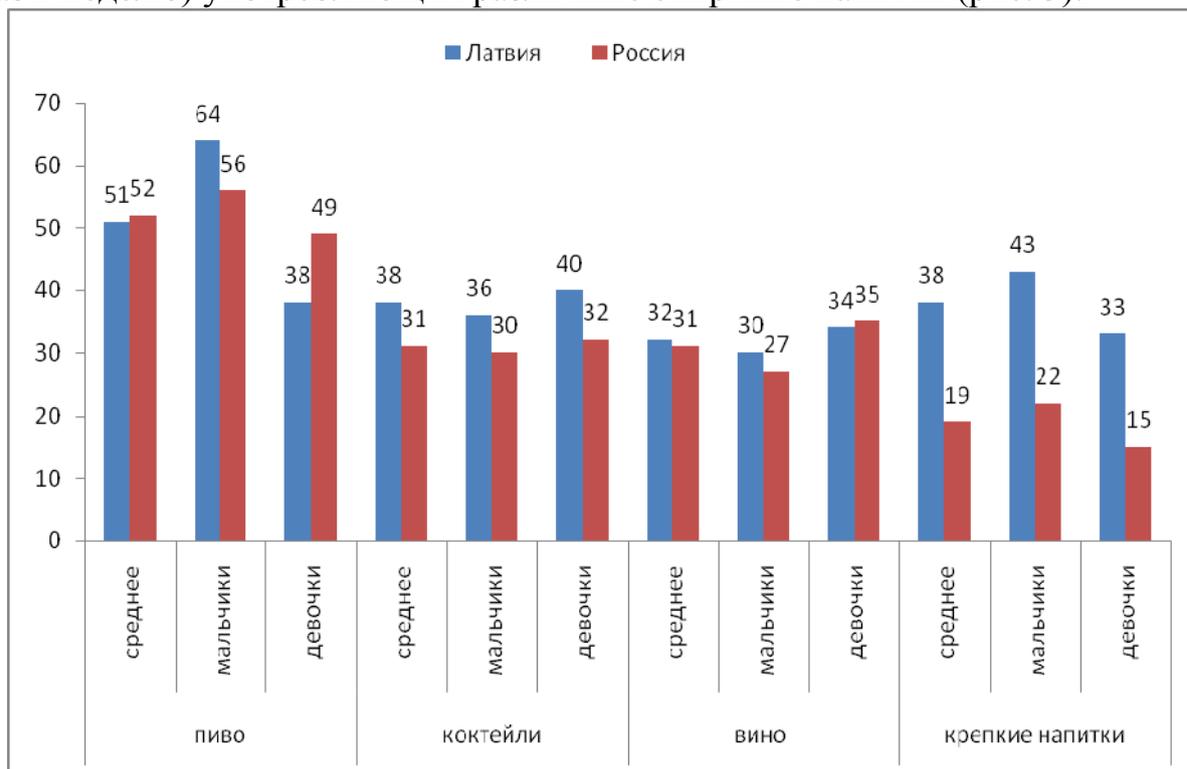


Рис. 2. Подростки 15-16 лет, употребляющие алкогольные напитки различного типа, в течение 30 дней, предшествующих опросу (%) ESPAD 2007

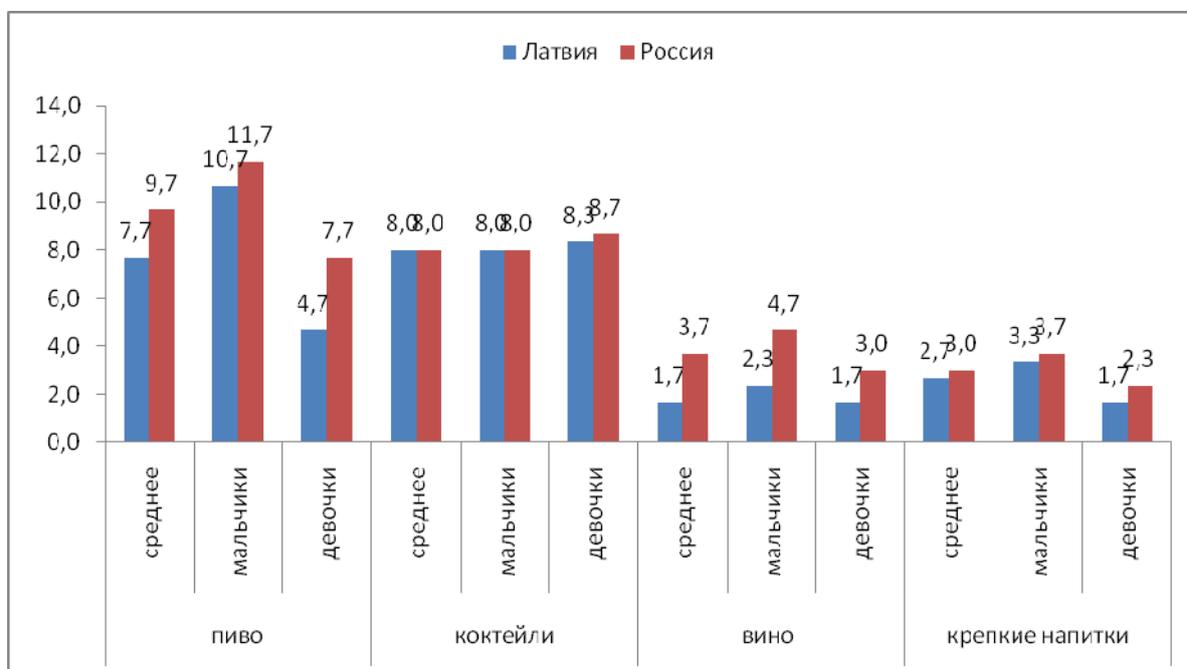


Рис. 3. Подростки 11-15 лет, употребляющие алкогольные напитки различного типа еженедельно (минимум один раз в неделю) (%) HBSC 2005/06

Представленные данные двух исследований (HBSC и ESPAD) несколько расходятся в оценке приобщенности подростков из России и Латвии к употреблению алкоголя. Так, по данным ESPAD, среди латышей заметно выше доля тех, кто употребляет алкоголь, а, данные HBSC, наоборот, свидетельствуют о том, что доля употребляющих алкоголь подростков выше среди российских школьников. Однако эти данные мы привели исключительно с целью обзора общей ситуации приобщенности подростков к употреблению алкоголя в России и Латвии. Подчеркнем, что наличие исследований подобного рода и тем более такого масштаба уже само по себе представляет, на наш взгляд, большую ценность, несмотря на методологические проблемы, касающиеся совместимости данных этих исследований или корреляции получаемых результатов.

Данные HBSC 2005/06, как и данные ESPAD 2007 помимо оценки общей распространенности фиксируют и гендерную специфику, которая показывают более высокую приобщенность к употреблению алкоголя среди мальчиков. Вместе с тем данные HBSC 2005/06 позволяют проследить и возрастную динамику приобщения подростков к алкоголю (рис. 4).

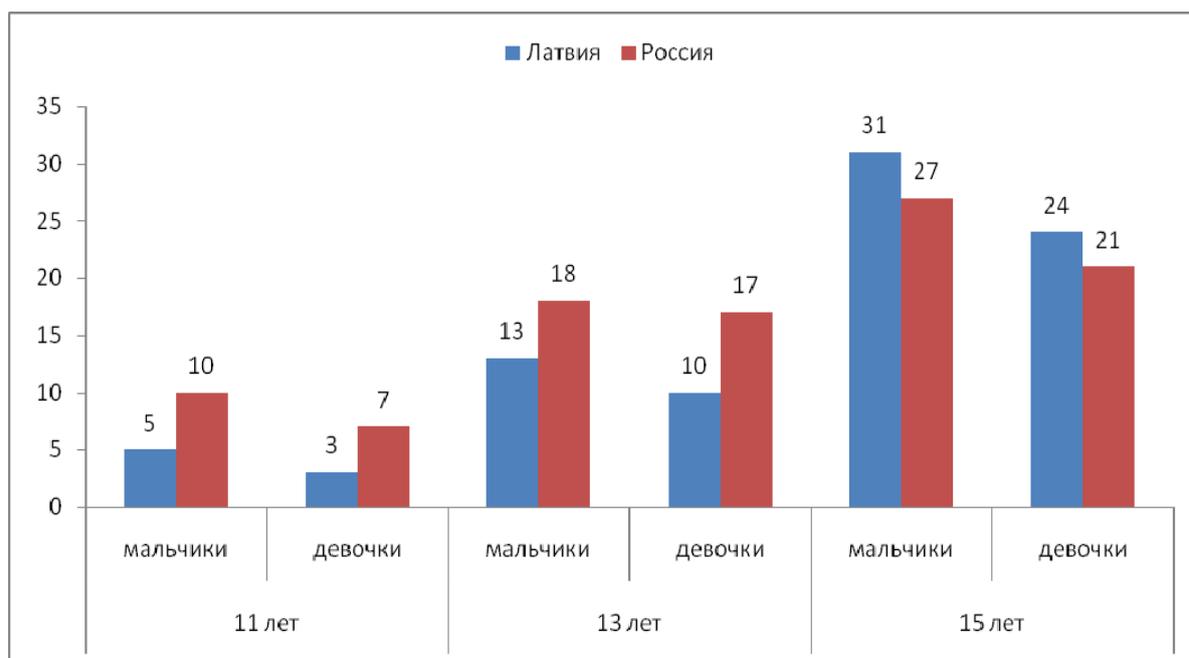


Рисунок 4. Возрастная динамика приобщенности подростков к употреблению алкоголя (употребляют алкоголь минимум один раз в неделю) (% по данным HBSC 2005/06)

Как можно видеть из приведенных на рисунке данных с возрастом доля подростков, употребляющих алкоголь, существенно увеличивается. Причем эта тенденция характерна как для мальчиков, так и для девочек и в России, и в Латвии.

Приобщенность подростков к употреблению алкоголя. Обратимся теперь непосредственно к материалам нашего исследования. Данные опроса московских школьников, показывают, что на приобщенность к употреблению алкоголя (употребляют алкоголь раз в неделю и чаще)

указывают в среднем не более 10% подростков. Вместе с тем данные двух опросов, проведенных в 2002 и 2010 гг., позволяют проследить динамику употребления подростками алкоголя (см. рисунок 5).

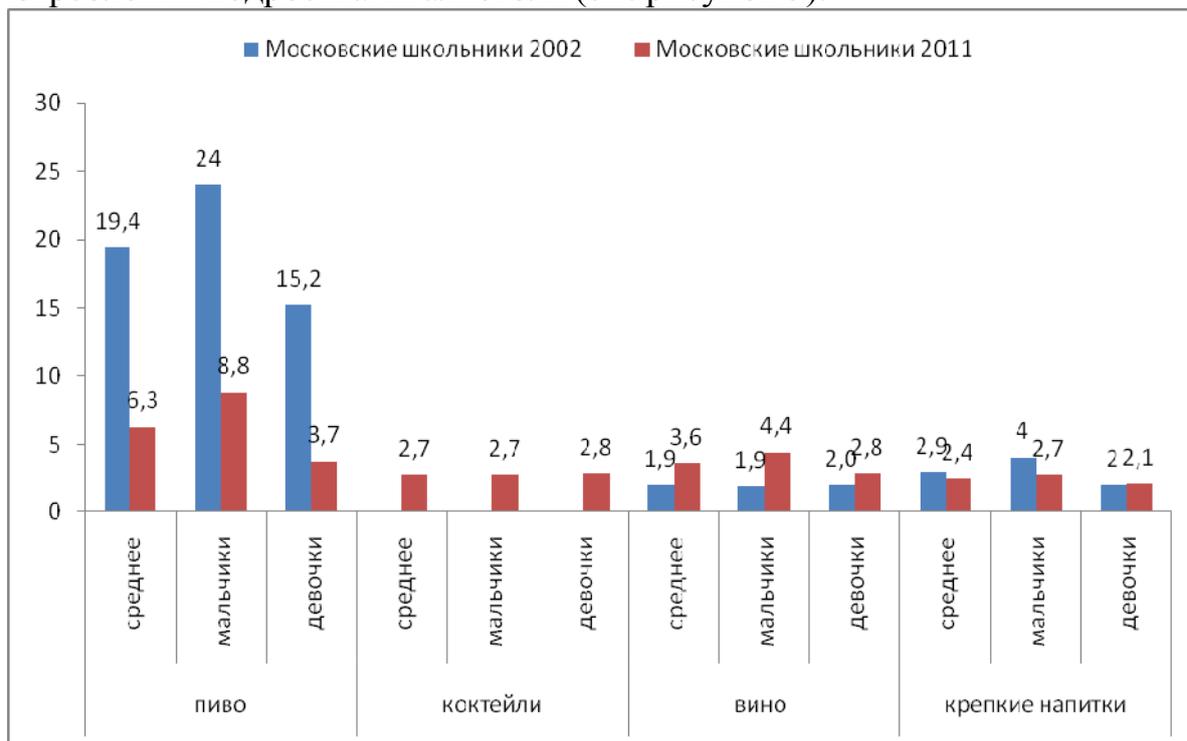


Рис. 5. Динамика приобщенности подростков к употреблению алкоголя (употребляют соответствующие спиртные напитки раз в неделю и чаще)

Представленные данные фиксируют существенное снижение употребления подростками пива: в среднем за период с 2002 по 2010 год потребление пива в подростковой среде снизилось с 19,4% до 6,3% ($p=0.003$). В то же время выборка подростков, употребляющих алкоголь, относительно мала для того чтобы делать выводы об изменениях в структуре потребления алкогольных напитков в подростковой среде. В этом отношении более показательными являются данные о долях подростков, отмечающих, что «никогда не употребляют спиртных напитков определенного вида. Отчасти эти данные позволяют сделать вывод и об изменениях в структуре потребления алкогольных напитков в подростковой среде (рис. 6).

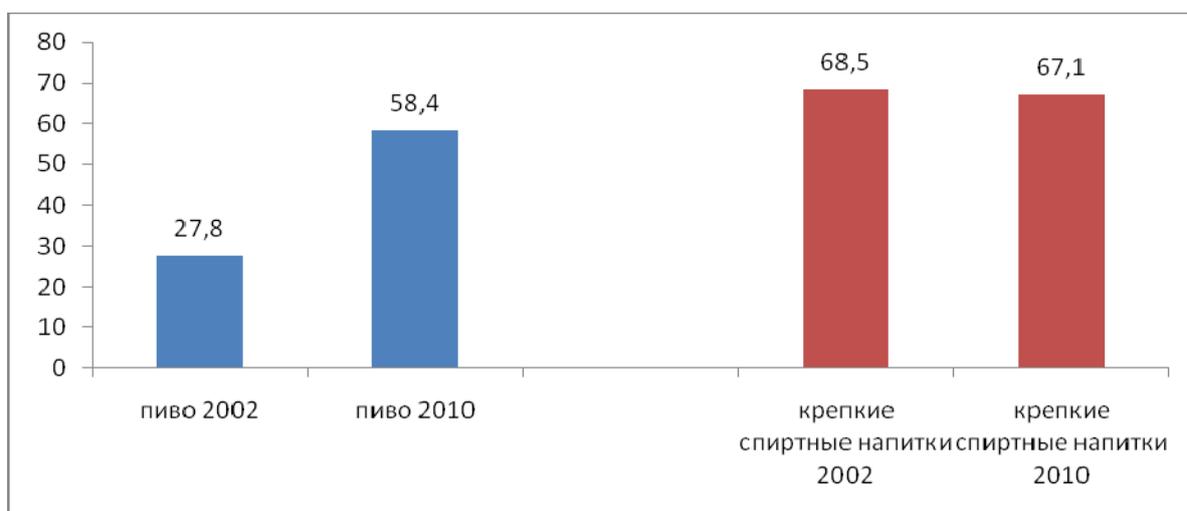
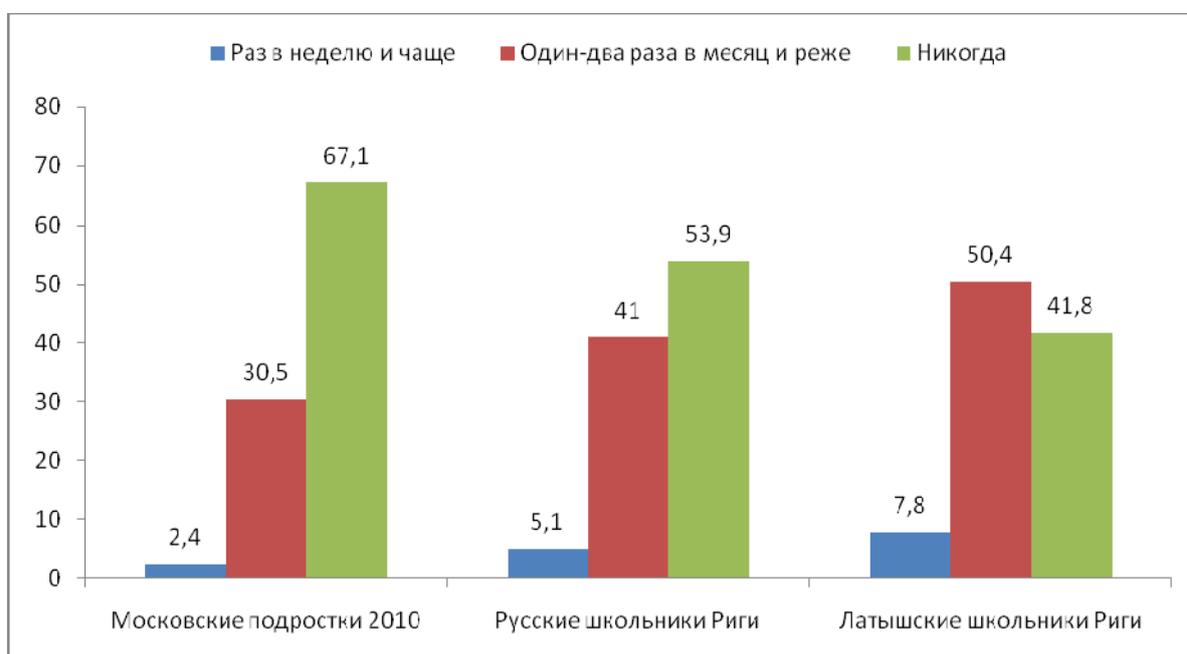


Рис. 6. Доли московских школьников, которые «никогда не употребляют» пиво и крепкие спиртные напитки по материалам опросов 2002 и 2010 гг. (%)

Представленные на рисунке данные, на наш взгляд, свидетельствуют об изменении структуры алкопотребления среди московских школьников, которая, с одной стороны, характеризуется сокращением доли подростков, употребляющих пиво, а с другой – сохранением довольно большого количества подростков, употребляющих крепкие спиртные напитки. Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что пропаганда среди подростков установок на здоровый образ жизни на сегодняшний день дает невысокие результаты в том, что касается употребления крепких спиртных напитков, поскольку доля тех, кто не употребляет крепкий алкоголь, среди московских школьников за последние восемь лет фактически не изменилась.

Не менее интересно, сопоставить и ответы подростков из Москвы и Риги. В этой связи обратимся к рассмотрению средних данных ответов школьников на вопрос об употреблении крепких спиртных напитков, поскольку именно употребление крепкого алкоголя наиболее отчетливо, на наш взгляд, характеризует уровень подростковой алкоголизации (рис. 7).



*Рис. 7. Употребление крепких спиртных напитков школьниками
Москвы и Риги (%)*

Представленные данные показывают, что московские школьники существенно реже отмечают еженедельное употребление крепких спиртных напитков, чем подростки из Риги. Параллельно с этим представленные данные позволяют отметить, что русские школьники из Риги заметно реже употребляют крепкие спиртные напитки, чем их латышские сверстники (различия в еженедельном употреблении алкоголя статистически значимы на уровне $p=0.01$). В рамках данной статьи мы не будем останавливаться на рассмотрении тенденций употребления подростками алкоголя, касающихся возрастных и гендерных особенностей, так как при обсуждении проблем, касающихся употребления алкоголя в подростковой среде, наиболее важным, на наш взгляд, является вопрос о мотивации.

Мотивация употребления алкоголя и причины отказа от его употребления. Изучение мотивов употребления алкоголя или отказа от его употребления дает возможность для выстраивания психолого-педагогических стратегий по профилактике подростковой алкоголизации. Для того чтобы выявить особенности мотивации употребления крепких спиртных напитков подростками из Москвы и Риги в ходе опроса им был предложен специальный вопрос (см. таблицу 1).

Таблица 1

Мотивы употребления алкоголя среди подростков из Москвы и Риги (%)

<i>Мотивы употребления алкоголя</i>	<i>Москва</i>		<i>Рига, русские</i>		<i>Рига, латыши</i>	
	<i>мальчики</i>	<i>девочки</i>	<i>мальчики</i>	<i>девочки</i>	<i>мальчики</i>	<i>девочки</i>
алкоголь помогает мне снять напряжение (стресс)	47,9	58,3	45,0	41,7	31,2	35,7
я испытываю удовольствие от алкоголя	43,7	42,2	40,3	29,5	35,5	20,3
алкоголь помогает мне уйти от реальности	25,3	23,3	15,7	14,1	13,4	15,4
алкоголь облегчает мое общение со сверстниками	16,8	8,3	18,0	11,5	20,2	17,6
употребляют алкоголь мои друзья	11,1	13,9	14,0	9,6	12,5	8,8
употребление алкоголя, на мой взгляд, престижно	2,6	0,6	3,7	1,6	3,4	1,5
алкоголь позволяет мне выглядеть старше своего возраста	2,6	3,3	0,7	0,3	0,9	0,4
втянулся(ась), не могу бросить	2,6	5,0	1,3	0,6	0,9	1,5

потому что мне запрещают употреблять алкоголь	2,1	1,7	0,7	1,3	0,9	0,4
не хочу, чтобы думали, что мне «слабо»	0,0	1,7	1,0	0,3	1,2	0,2

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что доминирующими мотивами употребления подростками алкоголя являются «желание снять напряжение (стресс)» и получаемое от алкоголя «удовольствие» – эти мотивы в равной степени характерны, как для подростков из Москвы, так и для подростков из Риги. В то же время московские школьники (как мальчики, так и девочки) значительно чаще рижских школьников фиксируют мотив «алкоголь помогает мне уйти от реальности».

Заметим, что в ответах подростков прослеживаются явные гендерные различия. Так, для мальчиков существенно чаще, чем для девочек, алкоголь выступает в качестве средства, «облегчающего общение». При этом характерно, что гендерная специфика проявляется в отношении этого мотива именно среди русских подростков (москвичей и рижан), между латышскими мальчиками и девочками различий в отношении этого мотива не обнаруживается. Таким образом, приведенные данные позволяют сделать вывод о наличии определенной культурной обусловленности употребления алкоголя в мужской субкультуре русских подростков.

Интересно на наш взгляд и то, что девочки из московских школ значимо чаще, чем девочки из Риги, указывают на то, что «испытывают удовольствие» от употребления алкоголя, а также в несколько раз чаще отмечают наличие у себя зависимости от алкоголя («втянулась, не могу бросить»). Приведенные данные показывают также, что среди московских девочек существенно выше, чем среди девочек из Риги, и доля тех, для кого алкоголь является средством «снятия напряжения (стресса)». Эти особенности мотивации употребления алкоголя девочками из московских школ дают основание сделать вывод о том, что женская подростковая субкультура московских школьниц является зоной, требующей пристального внимания со стороны программ, направленных на профилактику употребления алкоголя в подростковой среде.

Для понимания особенностей ситуации с употреблением алкоголя в подростковой среде необходимо не только рассмотреть основные мотивы его потребления, но и обратить внимание на причины, по которым подростки отказываются от алкоголя. Именно эти причины задают, на наш взгляд, основные векторы для разработки программ, направленных на профилактику употребления алкоголя подростками. В связи с этим в ходе опроса, подросткам, которые не употребляют спиртных напитков, предлагалось ответить на специальный вопрос, где их просили обозначить основные причины отказа от употребления алкоголя (см. таблицу 2)

Приведенные данные позволяют отметить, что основными мотивами отказа от употребления алкоголя подростками являются «отсутствие потребности в алкоголе», «вред алкоголя для здоровья» и «знакомство с плохими примерами». Наряду с этим необходимо обратить внимание и на то, что ответы подростков из Москвы и Риги довольно сильно отличаются. Мальчики из Риги (как латыши, так и русские) существенно чаще девочек указывают на значимость знакомства с «плохими примерами» в ответах же подростков из Москвы столь выраженной гендерной специфики в отношении этого мотива не прослеживается. Для московских же школьников оказывается более значимым, чем для рижан, такой мотив отказа от употребления алкоголя, как «вред для здоровья».

Обращаясь к влиянию фактора национальности, следует отметить, что для русских подростков, более значимым, чем для латышей оказывается мотив «это вызывает у меня неприятные ощущения (нехороший вкус, головокружение и т.д.)». Для русских девочек из Риги высоко значимым оказывается мотив: «алкоголь может испортить внешность и фигуру». В то же время латыши гораздо чаще русских отмечают, что не употребляют алкоголь, поскольку «не хотят быть похожими на других». Таким образом, как мы видим, мотивация отказа от употребления алкоголя довольно сильно зависит от национальности и имеет выраженную гендерную специфику.

Таблица 2

Основные мотивы отказа от употребления алкоголя среди учащихся из школ Москвы и Риги (%)

<i>Мотивы отказа от употребления алкоголя</i>	<i>Москва</i>		<i>Рига, русские</i>		<i>Рига, латыши</i>	
	<i>мальчики</i>	<i>девочки</i>	<i>мальчики</i>	<i>девочки</i>	<i>мальчики</i>	<i>девочки</i>
у меня просто нет такой потребности	63,7	71,9	57,7	71,4	62,8	64,6
это вредно для здоровья	42,4	40,7	36,5	34,4	29,1	34,5
видел(а) плохие примеры	19,6	15,2	29,2	20,8	29,1	18,6
боюсь зависимости от алкоголя	13,1	6,9	12,4	9,7	8,1	7,1
думаю, что это не доставит мне удовольствия	12,2	19,0	10,2	8,4	12,8	15,0
это вызывает у меня неприятные ощущения (нехороший вкус, головокружение и т.д.)	10,6	9,5	13,9	16,9	3,5	6,2
не хочу быть похожим(ей) на других	8,2	9,1	5,8	7,8	14,0	18,6
боюсь, что не смогу контролировать себя,	6,5	9,5	13,1	7,8	9,3	12,4

когда выпью						
алкоголь может испортить внешность и фигуру	5,3	10,8	10,9	19,5	7,0	10,6
употреблять алкогольные напитки не принято среди моих друзей	5,3	4,3	2,2	1,3	2,3	2,7
мне запрещают употреблять водку и другие крепкие напитки	3,7	2,2	2,9	1,3	2,3	0,9
из-за болезни	2,4	3,0	3,6	3,9	3,5	2,7
чтобы не думали, что мне «слабо»	1,6	0,9	5,8	2,6	1,2	0,9
нет денег	0,0	0,0	6,6	6,5	7,0	1,8

Приведенные в статье данные позволяют зафиксировать сходство в характере отношения к употреблению алкоголя учащихся из России и Латвии, которое проявляется как в структуре потребления спиртных напитков, так и в распространенности данной формы поведения среди школьников. В то же время данные нашего исследования со всей очевидностью показывают, что мотивация употребления спиртных напитков, а также мотивация отказа подростков от их употребления имеют выраженную гендерную и национальную специфику. В этом отношении необходимо сделать общий вывод, который в первую очередь касается учета национальных и гендерных особенностей при построении психолого-педагогических программ, направленных на профилактику алкоголизации в подростковой среде.

Литература

1. Адамчук Д.В. Возрастные особенности девиантного поведения: от школьника к студенту // Труды по социологии образования «Социокультурные трансформации подростковой субкультуры» / под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. Т. XI. Вып. XX. 167 с.

2. Декларация «Молодежь и алкоголь» [Электронный ресурс] // Европейское региональное бюро ВОЗ: [сайт]. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/88589/E73074.pdf (дата обращения: 03.03.2016).

3. Европейская хартия по алкоголю, Европейская конференция «Здоровье, общество и алкоголь» [Электронный ресурс] // Европейское региональное бюро ВОЗ: [сайт]. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/79406/EUR_ICP_ALDT_94_03_CN01.pdf (дата обращения: 03.03.2016).

4. Концепция реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике

алкоголизма среди населения Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Правительство России: [сайт]. URL: <http://government.ru/media/2010/1/13/27086/file/2128-p.doc> (дата обращения: 12.05.2014).

5. Основы политики в отношении алкоголя в Европейском регионе ВОЗ [Электронный ресурс] // Европейское региональное бюро ВОЗ: [сайт]. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/79397/E88335R.pdf (дата обращения: 03.03.2016).

6. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Особенности потребления алкоголя в подростковой среде // Вестник практической психологии образования 2006. № 1(6), С. 39-48.

7. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Малые девиации: табакокурение и алкоголизация молодежи (evidence-based) / Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / под ред. А.А. Реана. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. с. 314-348.

8. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Подросток: сексуальные отношения и социальная нормативность / Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / под ред. А.А. Реана. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. с. 274-313.

9. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подростковая девиация: ценностные ориентации и жизненное самоопределение. Труды по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 2004. Т. IX., вып. XV. С. 195-209.

10. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. Т. X, вып. XVII. 359 с.

11. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Проявление отдельных видов девиации в подростковой субкультуре: возрастная динамика и гендерная специфика // Вопросы психологии. 2004. №3. С. 3-18.

12. Злоупотребление алкоголем в российской федерации: социально-экономические последствия и меры противодействия. Доклад Общественной палаты. Москва, 2009. 84 с.

13. European status report on alcohol and health 2010 [Электронный ресурс] // Европейское региональное бюро ВОЗ: [сайт]. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/128065/e94533.pdf (дата обращения: 03.03.2016)

Adamchuk Dmitrij Vladimirovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of the Laboratory,

adamchuck@gmail.com

Sobkin Vladimir Samuilovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of Department, RAE Academician, Doctor of Psychology, Professor,

sobkin@mail.ru

OF ALCOHOL ABUSE AMONG TEENAGERS IN MOSCOW AND RIGA

Annotation

In article the features of belonging of teenagers from schools of Moscow and Riga to alcohol intake taking into account age dynamics and gender specifics are considered. The review of the main international researches devoted to this perspective is carried out. An attempt to analyse motivation of alcohol intake and to characterize motivation of refusal of his use by teenagers is made.

Keywords:

sociological research; alcohol intake among teenagers; structure of alcoholic consumption; motivation of the use of alcoholic drinks; motivation of refusal of alcohol intake.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Касторнова Василина Анатольевна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
ведущий научный сотрудник, кандидат педагогических наук, доцент,
kastornova_vasya@mail.ru*

Андреев Алексей Евгеньевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
старший научный сотрудник, кандидат технических наук, danvas3@rambler.ru*

Касторнов Анатолий Федосеевич,

*Череповецкий государственный университет, г. Череповец,
профессор кафедры математики и информатики, кандидат педагогических
наук, профессор, a_kastornov@mail.ru*

Яламов Георгий Юрьевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
ведущий научный сотрудник, кандидат физико-математических наук,
geo@portalsga.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭКСПЕРТНЫХ СИСТЕМ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ³

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы построения обучающей экспертной системы (ОЭС), призванной служить одним из педагогических инструментов систематизации и контроля знаний обучаемых. Предлагаемая авторами структура ОЭС основывается на модульном принципе построения и включает в себя модули, позволяющие создавать базу знаний (БЗ) в некоторой предметной области, наполнять ее содержанием, производить настройку (обучение) ОЭС, а затем использовать при проведении занятий.

Ключевые слова:

обучающая экспертная система; модуль; база знаний; обучение экспертной системы.

³ Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Интеллектуализация информационных систем и технологических процессов в сфере образования».

Целью данной статьи является практическая реализация технологии модульного проектирования экспертной системы (ЭС). В статье описана Паскаль-программа, создающая базу знаний и включающая в себя модули, позволяющие компоновать различные уровни (узлы), содержащие перечень вопросов (переменных), которые ставит ЭС обучаемому, чтобы правильно идентифицировать тот или иной объект (исход) в некоторой предметной области.

Структура ЭС

Экспертные системы возникли как значительный практический результат в применении и развитии методов искусственного интеллекта (ИИ) – совокупности научных дисциплин, изучающих методы решения задач интеллектуального (творческого) характера с использованием ЭВМ. ЭС – это набор программ, выполняющих функции эксперта при решении задач из некоторой предметной области. ЭС систематизируют информацию, проводят анализ, дают консультации, ставят диагноз. Практическое применение ЭС в сфере образования способствует повышению эффективности работы и квалификации специалистов.

Главным достоинством ЭС является возможность накопления и модификации знаний, сохранение их для последующего использования. В отличие от человека к любой информации экспертные системы подходят с точки зрения формальной логики, что улучшает качество проводимой экспертизы. При решении задач, требующих обработки большого объема знаний, возможность осуществления некорректного вывода при таком подходе чрезвычайно мала.

Экспертная система состоит из базы знаний (части системы, в которой содержатся факты), подсистемы вывода (множества правил, по которым осуществляется решение задачи), подсистемы приобретения знаний, подсистемы объяснения, модуля обучаемого и диалогового процессора. Качество ЭС определяется качеством и размером базы знаний, для построения которой требуется провести опрос специалистов, являющихся экспертами в конкретной предметной области, а затем организовать и систематизировать полученные знания для последующего использования. При построении подсистем вывода используют методы решения задач ИИ. За добавление в БЗ знаний новых правил и модификацию имеющихся отвечает подсистема приобретения знаний, в задачу которой входит приведение правил к виду, позволяющему подсистеме вывода применять эти правила в процессе работы, а также проверять вводимые или модифицируемые правила на непротиворечивость с уже имеющимися правилами. Подсистема объяснения позволяет получить ответы на такие вопросы: «Как было получено такое решение?» (ответ на этот вопрос представляет собой трассировку всего процесса вывода с указанием использованных фрагментов БЗ); «Почему было принято такое решение?» (ответом на этот вопрос является ссылка на вывод, непосредственно предшествовавший полученному решению). Простейшим вариантом модуля обучаемого является векторная модель, которая каждому изучаемому понятию или умению ставит в соответствие некоторый элемент, принимающий значение

«знает/не знает», в результате, уровень знаний обучаемого (уровень его компетентности) в изучаемом курсе определяется набором значений элементов этого вектора. Диалоговый процессор представляет собой планировщик с интерфейсом на естественном языке, преобразующий описание задачи в программу решения на основе информации БЗ.

Принципы функционирования ЭС

Основными отличиями ЭС от других программных продуктов являются использование не только данных, но и знаний, а также специальный механизм вывода решений и новых знаний на основе уже имеющихся. Знания в ЭС представляются в форме, которая может быть легко обработана на ЭВМ. В ЭС известен алгоритм обработки знаний, а не алгоритм решения задачи. Поэтому, применение алгоритма обработки знаний может привести к получению такого результата при решении конкретной задачи, возможность которого не была изначально очевидна. Более того, алгоритм обработки знаний заранее неизвестен и строится в процессе решения задачи на основании эвристических правил. Решение задачи в ЭС сопровождается понятными пользователю объяснениями, качество получаемых решений обычно не хуже, а иногда и лучше предлагаемого специалистами в предметной области. В системах, основанных на знаниях, правила (или эвристики), по которым решаются задачи в конкретной предметной области, хранятся в БЗ. Задачи ставятся перед системой в виде совокупности фактов, описывающих некоторую ситуацию, и система с помощью базы знаний пытается вывести заключение из этих фактов.

База знаний – наиболее важный компонент экспертной системы, на котором основаны ее «интеллектуальные способности». В отличие от всех остальных компонентов ЭС, база знаний – «переменная» часть системы, которая может пополняться и модифицироваться при использовании ЭС. Обычно это происходит между консультациями, но в некоторых системах может осуществляться и в процессе консультации. Существуют несколько способов представления знаний в ЭС, однако общим для всех них является то, что знания представлены в символьной форме (элементарными компонентами представления знаний являются тексты, списки и другие символьные структуры). Таким образом, в ЭС реализуется принцип символьной природы рассуждений, который заключается в том, что процесс рассуждения представляется как последовательность символьных преобразований.

Наиболее распространенный способ представления знаний – в виде конкретных фактов и правил, по которым из имеющихся фактов могут быть выведены новые. Правила в БЗ служат для представления эвристических знаний, т.е. неформальных правил рассуждения, вырабатываемых экспертом на основе опыта его деятельности.

Системы, основанные на знаниях, могут входить составной частью в компьютерные системы обучения. Система получает информацию о деятельности некоторого объекта (например, студента) и анализирует ее. База знаний изменяется в соответствии с действиями объекта. Примером такого действия может служить компьютерная игра, сложность которой увеличивается по мере возрастания степени квалификации играющего.

В последние годы в учебном процессе все большее распространение находят компьютерные технологии проверки знаний, которые принимают, в основном, форму компьютерного тестирования. Данная технология имеет свои достоинства и недостатки, главным из которых является возможность «угадывания» правильного ответа при слабом владении материалом. Таким образом, тестовая форма проверки знаний далека от совершенства и не может качественно оценить знания, особенно при организации итогового контроля знаний по завершении изучения какой-либо крупной темы учебного курса. С помощью тестирования часто бывает трудно оценить знания обучаемых с точки зрения выявления понимания ими как качественных характеристик, так и взаимосвязей изучаемых в курсе базовых понятий.

Этапы создания модели ЭС

В качестве примера можно привести изучение темы «Программное обеспечение ЭВМ» (ПО ЭВМ) в курсе информатики. Известно, что здесь принято проводить разделение ПО на три группы: базовое ПО, системы программирования и прикладное ПО. Аналогичная ситуация имеет место и при классификации типов данных в языке программирования Паскаль. Здесь важно уметь определять классификацию типов по таким характеристикам как: простые, специальные и структурные типы, а в рамках этих классов отличать встроенные, пользовательские, статические и динамические типы данных. С помощью теста проверить эти знания довольно проблематично, так как по своей сути в вопросе теста нужно указать несколько вариантов ответов, один из которых правильный, а все остальные – либо заведомо неправильные, либо правдоподобные. Подбор этих вариантов не всегда прост, и что особенно важно, не всегда удачен со стороны составителя теста. Однако, эта проблема легко решается, если в качестве инструмента проверки и систематизации знаний использовать экспертную систему учебного назначения.

Экспертные системы создаются для решения разного рода задач. Основные типы этих задач можно сгруппировать в следующие категории: интерпретация, прогноз, диагностика, наблюдение, проектирование, отладка, обучение, управление. ЭС, используемые при обучении, подвергают диагностике, «отладке» и «исправлению» (коррекции) действия обучаемого. Обучающие системы создают модель того, что обучаемый знает и как он эти знания применяет к решению задачи [2]. Дальнейшее совершенствование ЭС, на современном этапе развития технологий, приводит к более сложным системам с элементами искусственного интеллекта, называемым системами нечеткой логики.

Пример реализации ЭС

В качестве примера приведена экспертная система учебного назначения, состоящая из следующих модулей: инициализация системы, ввод примеров, тренировка, обучение, запоминание базы знаний на внешнем носителе (в виде набора массивов фактов и правил), удаление и добавление переменных и исходов, загрузка базы знаний из внешнего запоминающего устройства в оперативное запоминающее устройство (ОЗУ), а также основной модуль диалога с пользователем [1]. Первые модули заполняются экспертом (преподавателем), а с последними двумя работают обучаемые.

При инициализации ЭС эксперт определяет структуру базы знаний, где указывает число узлов, переменных и исходов. При этом, набор переменных для каждого узла задает характерные признаки (атрибуты), присущие объектам (исходам) этого узла. Например, в базе знаний «Программное обеспечение ЭВМ» среди переменных первого узла указываются такие признаки: создает файлы, управляет работой ЭВМ, создает тексты, решает математические задачи и пр., которые определяют указанную выше классификацию ПО ЭВМ. Во втором узле в число переменных входят исходы первого узла и дополнительные признаки, которые позволяют отличить MS DOS от Windows NT, Word от Access, Pascal от Assembler. На следующем этапе ЭС обучается на конкретных примерах до тех пор, пока не перестанет ошибаться. Полученная в результате обучения ЭС база знаний записывается в виде системы файлов на внешнем носителе. Готовая ЭС впоследствии может быть использована обучаемыми после ее загрузки с внешнего носителя. ЭС позволяет также после работы с ней производить ее модификацию путем удаления и/или добавления новых переменных и исходов с последующим ее «дообучением».

Рассмотрим более подробно работу ЭС на примере классификации программного обеспечения ЭВМ. На начальном этапе экспертной системе задается исходная информация о числе узлов (их 2), числе переменных и исходов для каждого узла, а также названия переменных и исходов (модуль «инициализация системы»):

УЗЕЛ 1

Переменная 1 – Создает папки

Переменная 2 – Создает директории

Переменная 3 – Загружается автоматически

Переменная 4 – Однозадачный режим

Переменная 5 – Многозадачный режим

Переменная 6 – Графический интерфейс

Переменная 7 – Текстовый интерфейс

Переменная 8 – Создает файлы

Переменная 9 – Создает исполняемые файлы

Переменная 10 – Создает программы

Переменная 11 – Нуждается в трансляции

Переменная 12 – Создает тексты

Переменная 13 – Создает БД

Переменная 14 – Создает ЭТ

Переменная 15 – Создает графику

Переменная 16 – Осуществляет символьные преобразования

Переменная 17 – Управляет работой ЭВМ

Переменная 18 – Создает БЗ

Переменная 19 – Создает анимации

Переменная 20 – Производит импорт-экспорт

Исход 1 – Базовое ПО

Исход 2 – Система программирования

Исход 3 – Прикладное ПО
УЗЕЛ 2
Переменная 1 – Базовое ПО
Переменная 2 – Система программирования
Переменная 3 – Прикладное ПО
Переменная 4 – Процедурный
Переменная 5 – Операторный
Переменная 6 – Низкий уровень
Переменная 7 – Визуальный
Переменная 8 – Поддерживает работу сети
Переменная 9 – Осуществляет вычисления
Переменная 10 – Строит диаграммы
Переменная 11 – Строит БД
Переменная 12 – Строит ЭТ
Переменная 13 – Решает математические задачи
Переменная 14 – Допускает надстройки
Переменная 15 – Создает текст
Исход 1 – MS DOS
Исход 2 – WINDOWS 3.1, 3.11
Исход 3 – WINDOWS 98 и выше
Исход 4 – ASSEMBLER
Исход 5 – BASIC
Исход 6 – PASCAL
Исход 7 – PROLOG
Исход 8 – VISUA_BASIC
Исход 9 – WORD
Исход 10 – PAINT
Исход 11 – EXCEL
Исход 12 – ACCESS
Исход 13 – MATHCAD
Исход 14 – POWER_POINT

После ввода исходных данных идет задание примера (модуль «ввод примера»), в котором для каждого исхода обоих узлов указывается наличие его характерных признаков.

За вводом примера следует этап тренировки ЭС (модуль «тренировка»), в котором по соответствующему алгоритму [3] заполняется массив правил, позволяющих по набору нескольких значений переменных (не обязательно всех) определить соответствующий им исход. Однако, этап тренировки, как правило, формирует довольно «сырой» массив правил, который не всегда обеспечивает поиск адекватного переменным (атрибутам) исхода. Поэтому, рекомендуется после тренировки провести обучение ЭС (модуль «обучение»). На этом этапе ЭС, ориентируясь на сформированный ранее массив правил, ставит эксперту уточняющие вопросы относительно наличия тех или иных свойств выбранному исходу. Обучение заканчивается,

как только ЭС перестает ошибаться. После этого результаты обучения заносятся в массив правил (модуль «запоминание») и на внешнем носителе сохраняются все ранее созданные массивы (в общей сложности семь файлов). ЭС готова к работе и ее можно использовать в качестве эксперта.

Работа обучаемого (студента) начинается с загрузки ЭС с внешнего носителя в ОЗУ (модуль «загрузка БЗ») и последующего диалога с ней. При диалоге на экране монитора возникают вопросы, на которые необходимо ответить в форме ввода с клавиатуры значений 0 или 1 в зависимости от наличия или отсутствия указанных свойств у искомого объекта (исхода). Число задаваемых ЭС вопросов и порядок их следования целиком зависит от уровня ее обученности экспертом (преподавателем). Иногда ответ формируется за 2-3 шага, порой задается более десятка вопросов (все зависит от общего числа введенных в БЗ переменных и искомых исходов). В приведенном примере с ПО ЭВМ для идентификации исхода ACCESS экспертная система в 1 узле задает вопросы: создает тексты, создает файлы, создает исполняемые файлы и принимает решение что это – Прикладное ПО, а потом во 2 узле спрашивает: создает графику, проводит вычисления, создает БД.

Ниже следует протокол работы ЭС по определению исхода WINDOWS 98 и выше:

УЗЕЛ 1

- (7) – Текстовый интерфейс есть <0/1>? 0
 - (8) – Создает файлы есть <0/1>? 0
 - (10) – Создает программы есть <0/1>? 0
 - (15) – Создает графику есть <0/1>? 0
 - (20) – Производит импорт-экспорт есть <0/1>? 0
 - (1) – Создает паки есть <0/1> ?1
 - (2) – Создает директории есть <0/1> ?0
 - (3) – Загружается автоматически есть <0/1>? 1
 - (4) – Однозадачный режим есть <0/1>? 0
 - (5) – Многозадачный режим есть <0/1> ?1
 - (9) – Создает исполняемые файлы есть <0/1>? 0
 - (13) – Создает БД есть <0/1>? 0
- Предлагается Базовое ПО в качестве исхода.

УЗЕЛ 2

- (11) – Строит БД есть <0/1>? 0
- (4) – Процедурный есть <0/1>? 0
- (6) – Низкий уровень есть <0/1>? 0
- (13) – Решает матема-ческие задачи есть <0/1>? 0
- (5) – Операторный есть <0/1>? 0
- (7) – Визуальный есть <0/1>? 1
- (14) – Допускает надстройки <0/1>? 0
- (8) – Поддерживает работу сети есть <0/1>? 1
- (10) – Строит диаграммы есть <0/1>? 0

Предлагается WINDOWS 98 и выше в качестве возможного исхода.

Анализируя список переменных и исходов БЗ для классификации ПО ЭВМ, можно заметить, что он обладает некоторой повторяемостью: часть переменных первого и второго узлов совпадают (создает БД, Создает ЭТ, создает текст и пр.). Кроме того, приходится иногда для надежности работы ЭС исходы 1 узла делать переменными для второго. Такое явление в экспертных системах допускается, но в обучающих ЭС это недопустимо, так как вызывает у обучаемых некоторое недоумение – зачем дважды спрашивать одно и то же. Однако, в данной БЗ такое повторение просто необходимо в силу многочисленности исходов 2 узла. Очевидно, что признак «Создает БД» необходим, чтобы отличить прикладное ПО от базового и системы программирования в 1 узле, и ACCESS от EXCEL – во втором. Одним из путей избавления от этого «недостатка» является увеличение числа узлов, что и показано в следующем примере. Первоначально была построена двухузловая БЗ «Типизация данных», однако добиться ее безошибочной работы даже после многочисленных сеансов обучения не удалось. Переход на три узла решил все проблемы.

Итак, рассмотрим теперь работу ЭС на примере классификации типов данных языка Паскаль. Здесь уже задаются 3 узла, каждый из которых определяется своим набором переменных:

УЗЕЛ 1

Переменная 1 – Описывается TYPE-VAR
Переменная 2 – Содержит другие величины
Переменная 3 – Вводится одним READ
Переменная 4 – Выводится одним WRITE
Переменная 5 – Имеет индексацию своих элементов
Переменная 6 – Содержит адрес ячейки ОЗУ
Переменная 7 – Описывается VAR
Исход 1 – ПРОСТОЙ ТИП
Исход 2 – СПЕЦИАЛЬНЫЙ ТИП
Исход 3 – СТРУКТУРНЫЙ ТИП

УЗЕЛ 2

Переменная 1 – Создается программой
Переменная 2 – Образует динамические объекты
Переменная 3 – Создается пользователем
Переменная 4 – Занимает стандартный объем памяти
Переменная 5 – Содержит текст
Переменная 6 – Аналог линейного массива
Исход 1 – ВСТРОЕННЫЙ ТИП
Исход 2 – ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ ТИП
Исход 3 – СПЕЦИАЛЬНЫЙ ТИП
Исход 4 – СТАТИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ
Исход 5 – ДИНАМИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ

УЗЕЛ 3

- Переменная 1 – Ординальный
- Переменная 2 – Числовой
- Переменная 3 – Содержит только два значения
- Переменная 4 – Внутренняя индексация
- Переменная 5 – Внешняя индексация
- Переменная 6 – Фиксированный набор значений
- Переменная 7 – Ограниченный набор значений
- Переменная 8 – Имеет одного наследника
- Переменная 9 – Имеет двух наследников
- Переменная 10 – Упорядоченность элементов
- Переменная 11 – Удаляется из памяти программой
- Переменная 12 – Объединяет разные типы
- Переменная 13 – Располагается в ВЗУ
- Исход 1 – READ
- Исход 2 – INTEGER
- Исход 3 – CHAR
- Исход 4 – BOOLEAN
- Исход 5 – ИНТЕРВАЛЬНЫЙ
- Исход 6 – ПЕРЕЧИСЛИМЫЙ
- Исход 7 – ССЫЛОЧНЫЙ
- Исход 8 – STRING
- Исход 9 – ARRAY
- Исход 10 – SET
- Исход 11 – RECORD
- Исход 12 – FILE
- Исход 13 – ЛИНЕЙНЫЙ СПИСОК
- Исход 14 – СБАЛАНСИРОВАННОЕ ДЕРЕВО
- Исход 15 – ДЕРЕВО ПОИСКА

В базе знаний «Типизация данных» идентификация 15 типов данных осуществляется в три этапа: сначала определяется принадлежность одной из групп типов (простая, специальная, структурная), затем уточняется принадлежность более узкому классу (встроенный, пользовательский, специальный, статический, динамический), определяется окончательный результат.

Определение простого типа данных, соответствующего типам REAL, INTEGER, CHAR и BOOLEAN (узел 1) системе удается за 5 шагов путем постановки вопросов, соответствующих номерам переменной (1,4,3,6,2), при ответах на них (0,1,0,0,0).

Для ИНТЕРВАЛЬНОГО и ПЕРЕЧИСЛИМОГО типов – это удается за 6 шагов при чередовании переменных с номерами: (1,3,5,6,7,2) и их значениях (0,0,0,0,1,0).

ВСТРОЕННЫЙ тип (узел 2) определяется за 5 шагов: (1,4,3,6,2) → (0,1,0,0,0), а ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ тип (узел 2) – за 3 шага: (1,4,3) → (0,0,1).

В 3 узле типы INTEGER, BOOLEAN, ПЕРЕЧИСЛИМЫЙ ТИП

узнаются соответственно по следующей системе вопросов и ответов:

$(10,7,1,6,3,11,5,4,2,13,12) \rightarrow (0,1,1,1,0,0,0,0,1,0,0)$

$(10,7,1,6,3,4,9,2,11,13) \rightarrow (0,1,1,1,1,0,0,0,0,0,0)$

$(10,7,2,11,6,1) \rightarrow (0,0,0,0,1,1)$.

Представители специального типа ССЫЛОЧНЫЙ и STRING обладают совсем разными характеристиками, поэтому типы имеют несовпадающие наборы переменных для их определения. По этим же причинам исход СПЕЦИАЛЬНЫЙ фигурирует одновременно в 1 и 2 узлах. Итак, для выхода на специальный тип из ссылочного типа необходимо ответить на следующие вопросы:

$(1,3,5,6) \rightarrow (0,0,0,1)$

$(1,4,3,6,2) \rightarrow (0,1,0,0,1)$.

СПЕЦИАЛЬНЫЙ тип для двух узлов в случае типа STRING определяется так:

$(1,3,2) \rightarrow (0,1,1)$

$(1,4,3,2,6) \rightarrow (0,0,0,0,1)$.

Окончательно в узле 3 для идентификации типов ССЫЛОЧНЫЙ ТИП и STRING система ставит вопросы в следующем порядке:

$(10,7,1,6,4,5,2,13) \rightarrow (0,1,0,1,0,0,0,0)$

$(10,7,1,6,3,4,13,5,8,2) \rightarrow (0,1,0,0,0,1,0,0,0,0)$.

СТРУКТУРНЫЙ тип определяется системой по одному вопросу «Описывается TYPE-VAR». Исход СТАТИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ для всех ее четырех типов ARRAY, SET, RECORD, FILE определяется вопросами:

$(1,4,3,2,6,5) \rightarrow (0,0,0,0,0,1)$.

Исход ДИНАМИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ определяется еще быстрее – всего за два шага: $(1,4) \rightarrow (1,0)$.

Это объясняется тем, что характерный признак «Создается программой» присущ только этому типу данных. Как правило, такого рода переменные ЭС всегда выносит в начало постановки вопросов (согласно заложенному в нее алгоритму [3]).

Ниже следуют вопросы и ответы на них, которые определяют поиск статических объектов ARRAY, SET, RECORD, FILE в узле 3:

$(10,7,2,11,6,1,5,13,12) \rightarrow (0,0,0,0,1,0,1,0,0)$

$(10,7,4,11,13,6,2,3,5,9) \rightarrow (1,1,1,0,0,0,0,0,0)$

$(10,7,2,11,6,1,5,12,13,4) \rightarrow (0,0,0,0,1,0,0,1,0,0)$

$(10,7,2,11,9,8,1,4,13) \rightarrow (0,0,1,1,0,0,0,1,1)$.

ЛИНЕЙНЫЙ СПИСОК, СБАЛАНСИРОВАННОЕ ДЕРЕВО и ДЕРЕВО ПОИСКА находятся, соответственно, с помощью следующей последовательности вопросов и ответов:

$(10,7,2,11,8) \rightarrow (0,0,0,1,1)$

$(10,7,2,11,8,12) \rightarrow (0,0,0,1,0,0)$

$(10,7,4,11) \rightarrow (1,0,0,1)$.

Для целей обучения рассматриваемая база знаний может быть использована в различных формах.

Работа с готовой БЗ

Эта форма работы используется для контроля знаний, когда обучаемому дается задание добиться получения на выходе ЭС всех конечных объектов (от MS DOS до PowerPoint, от REAL до ДЕРЕВА ПОИСКА). При этом

преподаватель может просмотреть протокол ответов обучаемых на вопросы ЭС.

Обучение ЭС

Здесь преподаватель вводит в БЗ только переменные и исходы, а обучаемый должен обучить ЭС до получения правильных ответов. Можно также обучить ЭС и предложить обучаемым добиться получения от нее безошибочных ответов путем ввода достаточного числа обучающих примеров.

Модификация БЗ

На этом этапе работы с готовой БЗ предлагается изучить ее «поведение», выявить лишние (неактивные) переменные, удалить их из базы и провести последующее «переобучение».

Добавление к БЗ новых объектов

Эта форма работы полезна тем, что обучаемые сами принимают решение о том, достаточно ли существующих в БЗ признаков для идентификации нового объекта путем переобучения ЭС, или же необходимо дополнить этот список новой (новыми) переменными.

Создание новой БЗ

В этом случае обучаемый должен предварительно продумать список всех переменных и исходов, а затем ввести их в ЭС и произвести ее обучение.

Отметим также, что созданная оболочка ЭС написана на языке Паскаль, она является универсальной и в нее можно поместить любое наполнение из любой предметной области. Составитель (разработчик) этого наполнения должен решить, по существу, три проблемы:

Выбрать правильное (желательно минимальное) число узлов для корректной идентификации (узнавания) объектов.

Подобрать для каждого узла соответствующие признаки (переменные) каждого его объекта (исхода).

Обучить путем многократной «прогонки» программы базу знаний ЭС, используя при этом либо удаление неиспользуемых признаков, либо добавление новых, если ЭС допускает ошибки.

На двух рассмотренных примерах построения обучающей экспертной системы на основе модульного проектирования, предусматривающего создание разноуровневых баз знаний, была показана технология выбора узлов, переменных и исходов, которые составляют компонент «факты» базы знаний. Был также представлен механизм создания «правил» путем ввода в БЗ примера, где каждому объекту (исходу) присваивается набор его характеристик (атрибутов), и последующего обучения экспертной системы.

Литература

1. Касторнов А.Ф. Экспертные системы как средства систематизации и контроля знаний // Ученые записки ИИО РАО. 2002. Вып 7. С. 98-114.

2. Касторнова В.А. Современное состояние научных исследований и практико-ориентированных подходов к организации и функционированию образовательного пространства. Череповец: ЧГУ, 2011. 461 с.

3. Нейлор К. Как построить свою экспертную систему: пер. с англ. М.: Энергоатомиздат, 1991. 286. с.

Kastornova Vasilina Anatol'evna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

*«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,
the Leading scientific researcher, Candidate of Pedagogics, Associate professor,
kastornova_vasya@mail.ru*

Andreev Aleksej Evgen'evich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

*«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,
the Senior research associate, Candidate of Technics, danvas3@rambler.ru*

Kastornov Anatolij Fedoseevich,

*Cherepovets State University, Professor of Department of Mathematics and
Informatics, Candidate of Pedagogics, Professor, a_kastornov@mail.ru*

Yalamov Georgij Yur'evich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

*«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,
the Leading scientific researcher, Candidate of Physics and Mathematics,
geo@portalsga.ru*

**APPLICATION AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT
OF TECHNOLOGY OF MODULAR DESIGN
OF EXPERT MONITORING SYSTEMS OF KNOWLEDGE
IN EDUCATION**

Annotation

In article the questions of creation of the training expert system (TES) urged to serve one of pedagogical instruments of systematization and control of knowledge of trainees are considered. The structure of TES offered by authors is based on the modular principle of construction and includes the modules allowing to create the knowledge base in some subject domain, to fill her with contents, to make control (training) of TES, and then to use when carrying out occupations.

Keywords:

training expert system; module; knowledge base; training of expert system.

ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Потемкина Татьяна Валерьевна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией, доктор педагогических наук, доцент,
potemkinatv@mail.ru*

Саханский Николай Борисович,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор,
52dervish@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ⁴

Аннотация

В статье представлены результаты исследования по разработке системы поддержки профессионального развития руководителей, рассматриваются компоненты данной системы, даны предложения по ее проектированию.

Ключевые слова:

руководитель образовательной организации; поддержка профессионального развития.

Изменения в системе школьного образования непосредственно отражаются на содержании профессиональной деятельности руководителя образовательной организации.

Подготовка школьных управленцев, способных адекватно реагировать на происходящие в сфере образования изменения выходит на первый план и становится чуть ли не главной задачей при реализации программ правительства в области реформирования общего среднего образования.

На директоров возложена ответственность за создание условий для реализации процессов, нацеленных на построение в школе систем эффективного обучения, на обеспечение работы по проектированию образовательных программ и управлению качеством преподавания в целях достижения учащимися значительных результатов, финансовому

⁴ *Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме «Теоретико-методологические основы профессионального развития руководителей системы образования».*

обеспечению функционирования школы. В профессиональной деятельности директора школы его личностные и профессиональные возможности являются объективно профессионально важными и значимыми. Руководитель должен владеть навыками целеполагания в интересах всей школы на основе тщательного совместного планирования, мониторинга и анализа эффективности обучения и т.д.

Это требует совершенствования системы непрерывного профессионального образования, которая была бы способна поддержать необходимую компетентность руководителя качественно выполнять свои профессиональные функции.

Поддержка профессионального развития руководителей школ в рамках проводимого исследования рассматривается как превентивная и оперативная помощь руководителям образовательных организаций в решении индивидуальных профессиональных проблем, связанных с управлением образовательной организацией, а также в связи с построением и отслеживанием собственного профессионального роста.

Поддержка не гарантирует, что легко и быстро будет достигнут результат. Но минимальный результат такой поддержки будет заключаться в том, что руководитель будет иметь шанс исследовать собственную проблему, сможет выполнять действия по ее разрешению и получит возможность соотнести собственный выбор с теми последствиями, которые он за собой повлечет.

В существующих концепциях непрерывного профессионального развития специалистов в качестве позитивных показателей такого развития указаны «прогрессивные изменения человека», которые связаны с «созреванием, формированием, саморазвитием и самосовершенствованием» [1].

Проведенный анализ современной отечественной (Э.Ф. Зеер, Т.В. Потемкина, И.Д. Чечель) и зарубежной литературы (B.F. Birman, L. Desimone, M.S. Garet, E. Kennedy, A.C. Porter, K.S. Yoo) позволяет сделать вывод о растущем интересе к построению систем поддержки непрерывного профессионального развития руководителей школ и педагогов. В центре обсуждения находятся содержание и организационные формы такой поддержки, которые потенциально способны повышать мотивацию к профессиональному саморазвитию, обладали бы возможностью использовать для этого разные образовательные ресурсы, учитывали бы ориентированные на разные формы (формальные и неформальные) получения профессионально важной информации.

В качестве основных критериев эффективности таких систем определены следующие [9]:

- выраженная ориентированность системы на профессиональные потребности руководителей школ и учителей;
- взаимодействие с внешними партнерами, обладающими образовательными ресурсами;

- использование разных технологий для поддержки совместной работы участников программ профессионального развития с консультантами, коучами, другими специалистами;

- опора на новые или существующие данные и доказательства (включая идеи от пользователей /клиентов);

- возможность для участников переосмыслить использование имеющихся у них практик и ресурсов в решении профессиональных задач.

Существующая в России система поддержки профессионального развития педагогов и руководителей образовательных организаций в основном связана с деятельностью учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО), где и реализуются в виде образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Одной из проблем внедрения адаптированных практик, позволяющих сконцентрировать образовательные ресурсы на персональной поддержке профессионального развития работников бюджетной сферы, является несовершенство финансового регулирования этих процессов.

С одной стороны, очевидным препятствием является неразработанность механизмов финансирования различных персонифицированных форм, стимулирующих профессиональное развитие, с другой стороны, можно отметить низкую мотивацию самих руководителей к профессиональному саморазвитию, неясность профессиональных запросов, неготовность использовать неформальные информационные ресурсы для удовлетворения профессиональных потребностей. Следует также учесть, что на сегодняшний день очевидно недооценена роль бесплатных сетевых ресурсов поддерживать процессы в области самообразования.

Все это вызывает необходимость пересмотра, а возможно, и разработки новых систем профессиональной поддержки непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций.

Проектирование подобных систем требует уяснения концептуальных положений, без которых функционирование такой системы будет проблематично.

Система поддержки непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций, на наш взгляд, может рассматриваться как компонент непрерывной системы профессионального образования, функционально обеспечивающей, с одной стороны, процессы профессионального развития, реализуя функцию обеспечения качества управления образовательной организацией, с другой стороны, выполнять задачи профессионального саморазвития, стимулируя профессиональный рост директоров школ.

В качестве структурных компонентов такой системы поддержки могут выступать следующие:

- цели, которые определяют содержание и место данной системы в структуре системы непрерывного профессионального образования руководителей образовательных организаций;

- условия функционирования системы: внутренние, заданные особенностями муниципальной и региональной системы образования, его организационной структурой, а также внешние (организационные, психолого-педагогические, социально-педагогические, информационные);

- ресурсы, включающие подходы, технологии, стимулирующие профессиональное развитие руководителей, материально-технические, информационно-коммуникационные средства и т.д.;

- субъекты системы: руководители образовательных организаций, организации ДПО, преподаватели ДПО, консультанты, коучи, наставники, тренеры, профессиональные сообщества и общественные организации, представители органов управления образования разного уровня.

Одним из маркеров, определяющих принадлежность такой системы к самостоятельной, является наличие особых, свойственных только ей целей, для реализации которых она и проектируется.

Цель такой системы может быть сфокусирована на обеспечении высокого качества управления образовательной организацией посредством осуществления поддержки профессиональных стратегий роста профессионализма руководителя.

При разработке содержания направлений такой поддержки целесообразно сконцентрировать внимание на зонах профессиональной ответственности руководителей, которые в рамках профессиональных стандартов выступают в виде трудовых функций [3]:

- руководство разработкой и реализацией программы развития образовательной организации;

- руководство образовательной деятельностью образовательной организации;

- управление ресурсами образовательной организации (финансовыми, кадровыми, материально-техническими, информационными).

Современные глобальные тенденции развития систем непрерывного профессионального образования связаны с определением подходов к разработке сопровождения профессионального роста учителей и руководителей школ (D. Clarke, A. Kennedy, H. Hollingsworth и др.).

Как отмечают исследователи, одним из факторов, влияющих на изменение подходов к непрерывному профессиональному образованию, являются технологи, которые способны повысить эффективность взаимодействия участников процесса.

При характеристике этих подходов разработчики в большей степени обращают внимание практиков именно на выбор технологий и описание условий реализации данных технологий.

Анализ зарубежного опыта показывает, что в настоящее время построение образовательной среды в целях поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций и учителей подвергается значительной трансформации. Все больше учителей и лидеров школ по всему миру присоединяются к онлайн платформам, где специалисты организуют

пространство для встреч и обмена опытом, обсуждения и изучения эффективных практик управления школой, ученическим коллективом, а также методик преподавания разных школьных предметов. Такие онлайн сообщества насчитывают тысячи участников из разных стран мира:

- The American Educational Research Association (около 20 тысяч онлайн участников);

- The future leaders trust (объединяет более 16 тысяч участников);

- Practical Pedagogies (около 2 тысяч участников) и др.

Именно такие технологии отнесены к эффективным образовательным практикам, которые способны влиять на поддержку взаимодействия между специалистами в целях их профессионального развития. Для них характерны ряд свойств [8]:

- индивидуализация: для многих обучающихся, которые не могут найти ответы на профессионально важные вопросы необходимо разработать программы обучения, которые позволяют сконцентрировать усилия преподавателя и обучающегося на решении конкретной задачи;

- сотрудничество: содействие развитию сотрудничества среди лиц, имеющих общие интересы и потребности, через разные формы динамического взаимодействия стимулирует их профессиональный рост;

- доступность: обязательная характеристика технологии, влияющая на возможность преподавателя оказывать качественную профессиональную поддержку обучающемуся;

- эффективность: технология может считаться эффективной, если позволяет решать рутинные задачи, позволяет иметь доступ к образовательным ресурсам на рабочем месте и служит в качестве средства для постоянной обратной связи с преподавателем.

Важно создание условий, которые позволили бы руководителям инициативно участвовать в профессиональных программах, определяя выбор технологии, которая будет для них приемлема (стандартная программа повышения квалификации, коучинг, наставничество или консалтинговые услуги), поощрение широкого коллегиального обсуждения и предоставление возможности для обмена опытом являются ключевыми факторами изменений профессиональной компетентности (D Clarke, H. Hollingsworth). При этом необходимо сочетать личностный профессиональный рост руководителя и проблемы школы [4].

При составлении индивидуальной программы развития руководителя целесообразно предусмотреть ресурсы неформального и информального образования. Важно посоветовать конкретные варианты. Если речь идет о директоре образовательной организации, вступившем на свой пост сравнительно недавно, то возможно назначить ему и наставника или рекомендовать прохождение стажировки у опытного руководителя [4].

Выводы. Современные мировые тенденции в области построения эффективных систем поддержки профессионального развития руководителей школ, а также особенности функционирования организаций дополнительного

профессионального образования педагогических работников в Российской Федерации свидетельствуют о необходимости значительной перестройки отечественной системы непрерывного профессионального образования.

В настоящее время до конца не изучен потенциал кадровых, финансовых и образовательных ресурсов организаций, основная деятельность которых направлена на повышение профессионализма руководителей образовательных организаций.

Очевидный дефицит ресурсов ощущается в области построения онлайн образовательного пространства, которое могло бы обеспечить обмен профессиональным опытом, обсуждение и изучение эффективных практик управления школой.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2012. №5. С. 122-127.

2. Потемкина Т.В. Проблемы разработки программ повышения квалификации для руководителей школ // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 4 (12). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2951

3. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (проект)» [Электронный ресурс] // ФИРО: [сайт]. URL: <http://www.firo.ru> (дата обращения: 15.03.2016).

4. Управленческая компетентность руководителей образовательных организаций: монография / И.Д. Чечель, Т.В. Потемкина, М.М. Фирсова. М.: Российская академия образования, 2014. 63 с.

5. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth // Teaching and Teacher Education. 2002. 18. Pp. 947-967.

6. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis // Journal of in-service education. 2005. Vol. 31. Is. 2. Pp. 235-250.

7. Garet M.S., Porter A.C., Desimone L., Birman B.F., Yoo K.S. What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. // American Educational Research Journal. 2001. December 21. 38. Pp. 915-945.

8. Killion J. Tapping technology's potential // JSD. 2013. Vol. 34. No. 1. Pp. 11-12.

9. 50 examples of innovative approaches to professional growth from across the world. URL: <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/performance-and-development-resources>

Potemkina Tat'yana Valer'evna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of the Laboratory, Doctor of Education, Assistant professor,

potemkinatv@mail.ru

Sahanskij Nikolaj Borisovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Chief scientific researcher, Doctor of Education, Professor,

52dervish@mail.ru

**TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT
OF THE SYSTEM OF SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF HEADS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Annotation

Results of research on development of the system of support of professional development of heads are presented in article, components of this system are considered, offers on her design are given.

Keywords:

head of educational organization; support professional development.

ПРАКТИКА **УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ**

*Корпачева Людмила Николаевна,
Омская гуманитарная академия, аспирант,
ludakorpacheva@mail.ru*

БЕНЧМАРКИНГ В ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается возможность применения бенчмаркинга для оценки эффективности управления формированием академической мобильности в общеобразовательной школе.

Ключевые слова:

эффективность; эффективность управления; оценка эффективности; эталонный подход; бенчмаркинг.

Новые стратегические ориентиры в развитии российского общества обуславливают изменение требований и государства, и общества к образованию. Государственная программа РФ «Развитие образования 2013-2020 годы» в качестве приоритетов определяет повышение качества результатов образования на разных уровнях и развитие сферы непрерывного образования [2].

Изменения, происходящие в современном обществе, обуславливают актуальность развития технологий управления, в том числе и в системе образования.

Задачи развития образования на 2013-2020 годы включают в себя, в том числе, формирование системы непрерывного образования и модернизация образовательных программ, направленных на достижение современного качества учебных результатов. Под академической мобильностью старшеклассника в данном исследовании понимается инновационный результат образования, отвечающим современным социальным реалиям, включающим набор компонентов профессиональное самоопределение, а также способность самостоятельно на протяжении всей жизни при необходимости выстраивать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут в условиях непрерывного образования. Под управлением формированием академической мобильности у старшеклассников мы понимаем теоретически построенный многоуровневый процесс, раскрывающий содержание основных функций управления формированием академической мобильности.

Цель управленческой деятельности – получение большего эффекта с наименьшими затратами. Под эффективностью применительно к управлению понимается количественно определенное влияние «нового» управления на результаты деятельности органа власти, отнесенного к затратам на получение этого результата, определенная оценка правильности и неправильности принятого решения по отношению к полученному результату [1].

Эффективность управления состоит в обеспечении достижения поставленных целей в возможно короткий срок при наименьших затратах ресурсов.

Единого мнения по вопросу эффективности управленческого труда нет.

Под эффективностью управления понимается создание благоприятных условий для достижения коллективом предприятия высоких результатов в обусловленные сроки с наименьшими затратами ми.

Оценка эффективности – это средство, позволяющее выявить, насколько рациональным является управление в соответствии с уровнем достижения стратегических целей.

В настоящее время единого подхода к оценке эффективности управления организацией не существует.

Эталонный подход сводится к сравнению с показателями, характеризующими эффективность эталонного варианта систем управления [3]. Эталонный вариант может быть разработан и спроектирован с использованием всех имеющихся методов и средств проектирования систем управления. Характеристики такого варианта принимаются в качестве нормативных.

Эталонный подход используется, когда есть информация из внешней или внутренней среды для сравнения и позволяет установить эталонные значения целей, которые были достигнуты другими подразделениями или предприятиями. Эталонный подход часто связывают с понятием бенчмаркинг. Бенчмаркинг – это процесс выявления, изучения и адаптации лучшей практики и опыта других предприятий для улучшения деятельности своего предприятия [4].

Термин «лучшая практика» относится к подходам или методам, обеспечивающим получение выдающихся результатов, инновационным в плане использования технологий и ресурсов и получившим признание потребителей и экспертов. Основным критерием эффективности при этом является степень соответствия результатов, полученных организацией, эталонной модели.

Среди множества видов бенчмаркинга выделяются четыре основных:

- внутренний (проводится на одном предприятии с множеством подразделений, имеющих аналогичные функции);
- конкурентный (изучаются предприятия по уровням возможностей);
- функциональный или отраслевой (похож на конкурентный, но затрагивает большее число предприятий отрасли);

•эталонный (изучается большое количество данных по разным предприятиям с целью выявления наиболее успешного опыта независимо от отрасли).

Бенчмаркинг (от англ. bench mark – начало отсчета), выделяют следующие типы бенчмаркинга в зависимости от того, с кем идет сравнение: «Внутренний бенчмаркинг – это сравнение с самым лучшим, что есть внутри самой организации. Такое сравнение называют бенчмаркингом внутри своего класса.

Конкурентный бенчмаркинг – это сравнение с самыми лучшими прямыми конкурентами. Такое сравнение называют бенчмаркингом в параллельном классе. Функциональный бенчмаркинг –это сравнение с другими предприятиями, необязательно конкурентами. Эти предприятия выполняют родственные работы в той же самой технологической области. По аналогии со «школой» можно назвать это бенчмаркингом с кем-то из другой школы того же типа. Общий бенчмаркинг – это сравнение с самым лучшим вообще, вне зависимости от отрасли и вида рынка. Такое сравнение называют бенчмаркинг с совершенно новой школой» [6].

Впервые бенчмаркинг появился в 1972 г. в Институте стратегического планирования Кембриджа (США). Бенчмаркинг направлен на совершенствование существующих процессов путем оценивания их эффективности и сопоставления с примером «наилучшей практики». При проведении оценки он позволяет не только формулировать вопросы, касающиеся примеров внедрения нововведений, но и проводить анализ того, почему эти примеры являются удачными.

В России использование бенчмаркинга в совершенствовании методов управления исследовали Э.А. Белокоровин, Д.В. Маслов, Е.А. Михайлова, Р. Рейдед, В.В. Стариков и др. Однако работ, посвященных применению бенчмаркинга для оценки эффективности в общем образовании, нет.

По мнению автора, в целях оценки эффективности управления формированием академической мобильности у старшеклассников в условиях непрерывного образования может быть использован общий бенчмаркинг.

Методология организации деятельности, бенчмаркинг предполагает следование определенному алгоритму действий, осуществление последовательных шагов, которые приведут к желаемому результату.

1. Планирование (выбор объекта бенчмаркинга, проведение самооценки, анализ текущей ситуации, формирование эталона (модели) бенчмаркинга).

2. Организация (сравнительный анализ практики с эталоном).

3. Поиск (анализ и планирование программы совершенствования).

4. Реализация (адаптация и реализация программы изменений).

5. Оценка совершенствования (повторный анализ ситуации после внедрения изменений для определения степени улучшения).

Выбор критериев и показателей оценки эффективности управления – одна из самых сложных задач. Под критерием понимается признак, на основе которого оценивается факт, определение, классификация. Критерий

эффективности представляет собой признаки, стороны проявления управления, посредством анализа которых можно определять уровень и качество управления, его соответствие потребностям и интересам общества.

Критерием эффективности при сравнении различных вариантов систем управления служит возможность наиболее полного и устойчивого достижения конечных целей при относительно меньших затратах на ее функционирование.

Комплексный набор критериев эффективности системы управления формируется с учетом двух направлений оценки ее функционирования:

1. По степени соответствия достигаемых результатов установленным целям производственно-хозяйственной деятельности предприятия.

2. По степени соответствия процесса функционирования системы управления объективным требованиям к его содержанию, организации и результатам.

Показатель – это категория, отражающая ход или развитие какого-либо процесса.

Выделяют два основных направления в решении задачи выбора критериев и показателей оценки эффективности управления:

- 1) выбор взаимосвязанных критериев,
- 2) их измерение и обоснование.

В концепции эффективности организационной структуры Б.З. Мильнера были предложены три группы взаимосвязанных и взаимодополняемых показателей, характеризующих:

1) эффективность управления, выраженную через конечный результат деятельности предприятия;

2) содержание и организацию процесса управления;

3) организационную структуру и ее технический уровень [5].

По мнению В.А. Созинова и С.Г. Масленниковой, эффективность управления является совокупностью результатов следующих переменных: стратегических целей управления, рациональности процесса и структуры, потенциала системы, организационного поведения [7].

Анализ научных разработок показывает, что в исследованиях постоянно пытаются выделить критерии оценки эффективности управления.

Современная теория управления исходит из необходимости, согласования показателей эффективности управления с показателями эффективности и производительности организации; а также необходимости учета многостороннего воздействия управления на организации, используя набор дополнительных критериев.

В рамках системного подхода функции управления и их эффективность рассматривается не на одном, а на трех уровнях:

- Как органическая часть более высокой системы.
- Как самостоятельная целостная система.
- Как сосредоточие компонентов, входящих в эту систему, с присущими им специфическими свойствами.

Эффективность управления на первом уровне может быть выражена через результативность деятельности организации, так как результат деятельности по управлению проявляется опосредованно через результаты всей организации, во взаимоотношениях ее с внешней средой.

На втором уровне эффективность системы управления выражается через характеристики ее способности к самостоятельному действию, т.е. к разрешению непосредственно стоящих перед ней задач и достижения поставленных целей.

На третьем уровне выделяется эффективность действия составляющих системы. Именно здесь могут быть рассмотрены в конкретных формах функционирование сил и средств, входящих в систему как в технико-организационном, так и в социально-психологическом плане. Практически эффективность третьего уровня может быть сведена к эффективности управленческого труда и его средств.

Таким образом, оценка эффективности функций управления по формированию академической мобильности в школе должна осуществляться на трех уровнях:

- институциональном (как эффективность действий функций управления);
- педагогическом (как способность педагогического коллектива к осуществлению стоящих перед ним задач);
- личностном (как результат деятельности).

Для проведения оценки эффективности управления формированием академической мобильности у учеников старших классов в качестве эталона была разработана трехуровневая модель управления, основные характеристики которой становятся критериями и показателями.

Данные критерии и показатели сводятся в таблицу 1 и таблицу 2 по уровням управления. Проявление каждого показателя институционального и педагогического уровней оцениваются в один балл, личностный уровень (таблица 3) оценивается в зависимости от уровня сформированности профильных компетенций. Применяется один из методов бенчмаркинга – экспертная оценка, для которой данные таблицы выступают в качестве экспертных листов.

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности институционального уровня

Критерии	Показатели	
Планирование	Наличие профильной поливариативной образовательной программы	наличие – 1, отсутствие – 0
	Полипрофильный учебный план как основа для разработки индивидуальных учебных планов обучающихся	наличие – 1, отсутствие – 0
	Наличие метапредметного курса (курса метазнания) в учебном плане	наличие – 1, отсутствие – 0
	Наличие в учебном плане защиты индивидуального проекта	наличие – 1, отсутствие – 0
Организация	Наличие профильных кафедр	наличие – 1, отсутствие – 0
	Наличие локальных актов (о профильной	наличие – 1,

Критерии	Показатели	
	поливариативной образовательной программе, об индивидуальном учебном плане, об индивидуальном образовательном маршруте, профильной кафедре, о системе оценке, о проектной и исследовательской деятельности, электронном документообороте и т.д.)	отсутствие – 0
	Применение программы по автоматизированному составлению расписания	наличие – 1, отсутствие – 0
	Наличие электронных образовательных ресурсов	наличие – 1, отсутствие – 0
	Наличие медиатеки	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги, проявляющие профессиональную компетентность по формированию профильных компетенций у обучающихся	наличие – 1, отсутствие – 0
Мотивация	Наличие в положении о стимулирующих выплатах критериев результативности педагога по формированию у старшеклассников профильных компетенций	наличие – 1, отсутствие – 0
	Наличие системы методической работы по формированию у педагогов профессиональных компетенций	наличие – 1, отсутствие – 0
Контроль	Наличие мониторинга (процесс реализации поливариативной профильной образовательной программы, уровень сформированности профильных компетенций обучающихся)	наличие – 1, отсутствие – 0
Максимум		13

Таблица 2

Критерии и показатели эффективности педагогического уровня

Критерии	Показатели	
Мотивационно-ценностный компонент	Педагоги осознают и принимают ценность непрерывного образования	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги осознают и принимают ценность социальной и личной значимости формирования академической мобильности у старшеклассников	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги осознают и принимают необходимость пересмотра содержания обучения, включения метапредметной составляющей	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги осознают и принимают ценность личностной значимости индивидуальных образовательных маршрутов	наличие – 1, отсутствие – 0
Когнитивный компонент	Педагоги знают содержания понятий: «непрерывное образование», «академическая мобильность», «профильные компетенции», «метазнание», классификацию профильных компетенций и т.д.	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги знают типы индивидуальных образовательных маршрутов	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги знают условия формирования профильных компетенций	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги знают требования государственного образовательного стандарта профильного образования	наличие – 1, отсутствие – 0

Критерии	Показатели	
Операционный компонент	Педагоги умеют выстраивать содержание на модульной основе	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги умеют выстраивать программу профильного курса с метапредметным содержанием	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги умеют разрабатывать наборы дидактических задач, направленных на формирование профильных компетенций, разрабатывать учебно-методические пособия для самостоятельной работы учащихся	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги владеют и применяют в образовательном процессе информационные и коммуникационные	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги владеют и применяют образовательном процессе технологии деятельностного обучения, метапредметные образовательные технологии	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги владеют и применяют критериально-ориентированную оценку образовательных результатов	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги умеют организовывать проектную, исследовательскую деятельность учащихся	наличие – 1, отсутствие – 0
	Педагоги умеют оказывать помощь при проектировании индивидуального образовательного маршрута	наличие – 1, отсутствие – 0
Максимум		16

Таблица 3

Критерии и показатели эффективности личностного уровня

Профильные компетенции	Уровень сформированности профильной компетенции			
	критический	низкий	средний	высокий
Исследовательская компетенция	0	1	2	3
Метапредметная компетенция	0	1	2	3
Карьерно-образовательная компетенция	0	1	2	3
Организационно-образовательная компетенция	0	1	2	3
Командно-образовательная компетенция	0	1	2	3

Процедура бенчмаркинга предполагает сбор данных, которые также представляются в форме таблиц. При этом важными являются не только существующие значения, а расхождения с эталоном. Кроме того, расхождения с эталонными показателями является информационным материалом для разработки программы (проекта) проведения необходимых

преобразований, изменений в процессе управления, то есть принятия эффективных управленческих решений по отдельным конкретным вопросам.

Таким образом, применение бенчмаркинга для оценки эффективности управления формированием академической мобильности у старшеклассников в общем образовании не только позволяет оценить функционирование системы управления, но и может способствовать повышению ее эффективности.

Литература

1. Арутюнова А.С., Овсянникова Д.К. Цель и эффективность муниципального управления [Электронный ресурс] // Сборник статей участников V Международного научного студенческого конгресса «Развитие российской экономики: проблемы и перспективы» / ред. О.В. Карамовой и А.П. Бувеч. М.: Финуниверситет, 2014. URL: <http://www.fa.ru/projects/mnsk/5mnsk/5mnsk> (дата обращения: 02.12.2015).

2. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 гг.» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_162182/?frame=15 (дата обращения: 02.12.2015).

3. Дьякова О.В. Анализ существующих подходов к оценке эффективности управления строительным предприятием // Инженерный вестник Дона. 2011. №3. URL: <http://ivdon.ru/magazine/archive/n3y2011/479>

4. Князев Е.А., Евдокимова Я.Ш. Бенчмаркинг для вузов: учебно-методическое пособие. М.: Университетская книга, 2006. 208 с.

5. Мильнер Б.З., Евенко Л.И., Раппопорт В.С. Системный подход к организации управления. М.: Экономика, 1983. 224 с.

6. Основные типы бенчмаркинга. [Электронный ресурс] // Инженерный консалтинг: [сайт]. URL: http://webaxiom.ru/3_7m/osnovnie_tipi_benchmarkinga.html (дата обращения: 08.11.2012).

7. Созинов В.А., Масленникова С.Г. Исследование систем управления [Электронный ресурс] // Сайт цифровых учебно-методических материалов ВГУЭС: [сайт]. URL: http://abc.vvsu.ru/Books/issled_sist_upr/page0044.asp (дата обращения: 22.12.2015).

Korpacheva Lyudmila Nikolaevna,
Omsk Academy of the Humanities, the Postgraduate student,
ludakorpacheva@mail.ru

**BENCHMARKING IN THE ASSESSMENT
OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF FORMATION
OF THE ACADEMIC MOBILITY OF SENIORS
IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION**

Annotation

In article the possibility of application of a benchmarking for an assessment of effective management of formation of the academic mobility at comprehensive school is considered.

Keywords:

efficiency; management efficiency; efficiency assessment; reference approach; benchmarking.