МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Управление образованием»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
92% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«___» _____ 2024 г.
Зав. кафедрой ППО и ПМ
_____Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-169-2-2
Идрисова Динара Амантаевна
Научный руководитель:
доктор пед. наук, профессор
Савченков Алексей Викторович

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …….. 3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ
1.1. Управление качеством образования как педагогическая проблема .. 12
1.2. Методологические подходы к управлению качеством образования в общеобразовательной организации …… 27
1.3. Модель управления качеством образования в общеобразовательной организации …… 38
Выводы по первой главе …….. 55
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ
2.1. Критерии и уровни управления качеством образования обучающихся в общеобразовательной организации ……. 59
2.2. Технология и педагогические условия управления качеством образования …… 76
Выводы по второй главе …… 92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ …….. 94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ……. 101
ПРИЛОЖЕНИЯ …… 106

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях экономического и политического реформирования в российской образовательной политике возникает необходимость обеспечения современного качества образования, его фундаментальности в соответствии с дальнейшими перспективными потребностями государства. Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества.

Всё это предполагает не только обновление содержания, но и нацеленность на новый образовательный результат, на новое качество образования в организации, в частности, на формирование универсальных учебных действий, умение самостоятельно добывать и применять знания на практике и требует создания новых моделей управления качеством образования в общеобразовательной организации. В сущности, речь идет о наличии связи между качеством образования как результата и качеством организуемого в учебном заведении образовательного процесса с позиций системно-деятельностного и компетентностного подходов, благодаря которым может быть достигнут результат. Всё вышеизложенное предполагает разработку и практическое внедрение новых форм и методов управления, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена наличием объективных тенденций развития российского образования в совершенствовании управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Проблема развития теории управления качеством образования в отечественной и зарубежной литературе рассматривается в нескольких направлениях.

Методологические аспекты качества образования нашли отражение в работах В.С. Аванесова, Ю.К. Бабанского, Н.Ф. Виноградовой, Б.С.

Гершунского и др.

Основные аспекты теории управления качеством образования и формирования целостной системы качества знаний обучающихся за рубежом рассматриваются в трудах М. Бугдоля, Ю. Подгурецки и др. Базовыми для разработки проблемы исследования являются: программно-целевой (Д.М. Вердиев, К. Камерон и др.); системно-деятельностный (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, С.В. Кульневич, А.Н. Леонтьев и др.); информационно-технологический (В.П. Беспалько, Р. Вильяме и др.); компетентностный (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.С. Леднёв и др.), подходы к управлению качеством образования в общеобразовательной организации.

Социально-психологические основы управления организационно-педагогической деятельностью администрации организации разрабатываются в исследованиях Л.Я. Зориной, Ю.А. Конаржевского, В.П. Кузовлева.

Психологические основания управления качеством образования личности определяются Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.А. Леонтьевым, Б. Элькониным.

Организация профильного обучения с целью повышения качества образования в общеобразовательной рассматривалась А.Г. Каспржак, И.С. Лернером, А.М. Шамаевой.

Однако, несмотря на широкое обращение авторов к изучению проблемы управления качеством образования, многие ее аспекты не нашли должного освещения в практике организации. Так, например, незначительное внимание уделяется выявлению внутренних и внешних связей процессов управления качеством образования в организации на всех этапах реализации программно-целевого подхода, недостаточно активизируются и используются индивидуальные ресурсы субъектов образовательной деятельности, их творческий потенциал в соответствии со стандартами второго поколения. Переход организации на новые стандарты также вызывает дополнительные трудности. Недостаточно разработана

контрольно-оценочная система на основе использования информационных педагогических измерений. Соответственно, процесс управления качеством образования в общеобразовательной организации происходит спонтанно, интуитивно, не всегда эффективно, что свидетельствует, прежде всего, о недостаточной разработанности модели и педагогических условий управления качеством образования обучающихся в общеобразовательной организации.

В связи с этим возникают **противоречия** между:

- потребностью общества в совершенствовании качества образования и недостаточной разработанностью системы управления качеством образования в общеобразовательной организации с позиций программно-целевого подхода;
- развитием теории управления качеством образования и уровнем практического применения модели управления качеством образования в общеобразовательной организации;
- между необходимостью совершенствования процесса управления качеством образования в общеобразовательной организации и недостаточной разработанностью педагогических условий управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Недостаточная разработанность теории и практики управления качеством образования в общеобразовательной организации и выявленные противоречия позволили сформулировать тему и **проблему исследования:** каковы модель и педагогические условия эффективного управления качеством образования в общеобразовательной организации, реализация которых обеспечит его непрерывное повышение?

Цель исследования: разработать модель и педагогические условия эффективного управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Объект исследования: образовательный процесс в общеобразовательной организации.

Предмет исследования: процесс управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Гипотеза исследования: процесс управления качеством образования в общеобразовательной организации будет эффективным и обеспечит непрерывное его повышение, если будут:

- раскрыты содержательно-структурные компоненты управления качеством образования в общеобразовательной организации

- теоретически обоснована и экспериментально проверена модель управления качеством образования в общеобразовательной организации;

- реализованы педагогические условия управления качеством образования в общеобразовательной организации;

- внедрение в процесс управления качеством образования современных способов оценивания результатов обучения, обеспечивающих взаимосвязь внешней и внутренней систем оценок;

- создание комфортной здоровьесберегающей среды, обеспечивающей более высокий уровень качества образования в общеобразовательной организации.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1) уточнить содержание понятия «управление качеством образования в общеобразовательной организации»;

2) раскрыть содержательно-структурные компоненты управления качеством образования на основе разработки комплексно-целевых программ управления качеством образования в общеобразовательной организации;

3) теоретически обосновать и экспериментально проверить модель управления качеством образования в общеобразовательной организации;

4) выявить и реализовать педагогические условия управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Теоретико-методологическая основа исследования:

Методологические и теоретические аспекты управления качеством образования обозначены в исследованиях Ю.К. Бабанского, Л.В. Поздняк, М.М. Поташника, П.В. Худоминского, Т.Н. Шамовой и др., Ж.В. Игнатенко, Т.С. Латухина, Н.В. Немова, Т.А. Сергеева, Л.И. Филатова и др.; содержание, инновационные формы организации качества образования в школе в работах С.К. Абдуллина, В.М. Лизинский, И.М. Подушкина, В.Т. Рогожкин, А.П. Ситник, В. Шувалова и др.; теоретические основы и прикладные аспекты качества образования в школе – Е.Л. Осоргин и др.; модели мониторинга в образовательных учреждениях – Л.П. Ильенко и др.; педагогическая экспертиза рассматривалась Г.Х. Самигуллиным, И.И. Багавиевым и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Управление качеством образования в общеобразовательной организации рассматривается в исследовании как целостный специально организованный процесс, в котором осуществляется система управленческих действий субъектов образования, направленных на достижение планируемых результатов по повышению качества образования.

2. Содержательно-структурные компоненты управления качеством образования в общеобразовательной организации, раскрываемые через: стадии (создание обобщённой модели управления качеством образования; программно-целевое управление, контроль над выполнением поставленных целей); этапы (анализ проблемы, планирование, осуществление поставленных целей) обеспечивают устойчивость связей между основными компонентами образования и четкое планирование деятельности субъектов образования в зависимости от поставленных задач.

3. Единство, целостность, упорядоченность и соподчиненность всех компонентов управления обеспечивает модель управления качеством образования в общеобразовательной организации, представляющая собой систему взаимосвязанных блоков;

а) концептуальный блок модели, базирующийся на программно-целевом подходе, обосновывает основные теоретические и практические возможности эффективного управления качеством образования;

б) методологический блок модели, описывающий: возможности применения основных теоретических положений системного, деятельностного, квалиметрического, технологического, личностно-риентированного, мотивационного и компетентностного подходов при ведущей роли программно - целевого подхода; систему принципов (преемственности, целостности, систематичности, рефлексивности, вариативности, дифференциации, саморазвития, опережающего управления, информатизации), ориентирует на эффективное повышение качества образования;

в) содержательный блок модели, представленный содержанием качества управления субъектов образования; функциями (информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной); содержанием уровней управления образовательным процессом (стратегическим, тактическим, оперативным); компонентами управления качеством образования (образовательным, нормативно-правовым; мотивационным, управленческим, информационно-технологическим), обеспечивает; соподчинённость и целостность системы управления качеством образования в общеобразовательной организации на всех этапах её становления;

г) диагностический блок модели, обеспечивающий обратную связь субъектов управления качеством образования и включающий критерии:

1) мотивацию повышения качества образования у педагогических работников, 2) качество управления профессиональной деятельностью педагогических работников, 3) состояние здоровьесберегающей среды;

шкалы соответствующих им показателей, позволяет охарактеризовать следующие уровни управления качеством образования: высокий (отличный),

продвинутый (хороший), базисный (удовлетворительный), недостаточный (низкий);

д) технологический блок модели, представленный технологией, включающей этапы и компоненты (целевой, аналитический, содержательный, процессуальный, корректирующий и результативный) управления качеством образования в общеобразовательной организации, обеспечивает системность управленческих действий, направленных на непрерывное повышение качества образования в общеобразовательной организации.

е) результативный блок модели, связанный с анализом результатов управления качеством образования в процессе мониторинга, устанавливает зависимости между уровнями развития основных компонентов управления качеством образования.

4. Система педагогических условий, внедрение в процесс управления качеством образования современных способов оценивания результатов обучения, обеспечивающих взаимосвязь внешней и внутренней системы оценок; создание комфортной здоровьесберегающей среды, обеспечивающей более высокий уровень качества образования в общеобразовательной организации.

Научная новизна исследования:

- раскрыты содержательно-структурные компоненты управления качеством образования в общеобразовательной организации;
- разработана и экспериментально проверена модель управления качеством образования в общеобразовательной организации, включающая концептуальный, методологический, содержательный, диагностический, технологический и результативный блоки;
- реализованы следующие педагогические условия эффективного управления качеством образования в общеобразовательной организации: 1) внедрение в процесс управления качеством образования современных способов оценивания результатов обучения, обеспечивающих взаимосвязь

внешней и внутренней системы оценок; 2) создание комфортной здоровьесберегающей среды, обеспечивающей более высокий уровень качества образования в общеобразовательной организации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- уточнено содержание понятия «управление качеством образования в общеобразовательной организации»;
- теоретически, обосновано содержание управления качеством образования в общеобразовательной организации, раскрываемое в концептуальном, методологическом, содержательном, диагностическом, технологическом и результативном блоках модели;

Практическое значение исследования заключается в том, что:

- разработанная диагностика управления качеством образования может быть использована в практической деятельности администрации организации;
- созданная система мониторинга оценки качеством образования в общеобразовательной организации и кластерная модель могут быть использованы педагогами, студентами.

Методы исследования: теоретические методы (сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование); диагностические методы (анкетирование, тестирование, педагогический мониторинг, педагогический эксперимент в его констатирующей, формирующей и заключительной функциях); праксиметрические (анализ продуктов деятельности педагогов) обсервационные (прямое и косвенное наблюдение, самонаблюдение) прогностические методы (мониторинг, статистические методы обработки данных).

Опытно-экспериментальной базой исследования является «КГУ общеобразовательная школа им М. Горького отдела образования Карабалыкского района» Костанайской области. В опытно-экспериментальной работе участвовало 88 человек.

Этапы исследования. Диссертационное исследование осуществлялось в течение 2020-2023 годов в три этапа.

На первом этапе (2020-2021 гг.) анализировались философские, психолого-педагогические положения по проблеме исследования, формулировалисьцель, рабочая гипотеза, задачи исследования, разрабатывалась программа исследования, был проведен констатирующий эксперимент и анализ его результатов.

На втором этапе (2021-2022 гг.) осуществлялись формирующий и контрольный этап исследования; проходила разработка, апробация и корректировка модели управления образовательным процессов в общеобразовательной организации; осуществлялась обработка, проверка и систематизация полученных результатов; проводилась проверка и уточнение научно-методических выводов, полученных в ходе эксперимента; разрабатывались методические рекомендации для педагогов, и организовывалось их внедрение в практику работы общеобразовательной организации.

На третьем этапе (2023 г.) анализировались и обобщались полученные результаты опытно-экспериментальной работы, осуществлялось текстовое оформление диссертационных материалов, формулировались выводы.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Управление качеством образования как педагогическая проблема

Проблема управления качеством образования в общеобразовательной организации в свете современных тенденций модернизации российского общества, ориентированная на повышение качества образования, требует уточнения содержания основных понятий исследования, в частности, «качество», «качество образования», «управление качеством образования», «оценка качества образования».

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «качество» не имеет однозначного толкования. В «Толковом словаре» С.И. Ожегова оно рассматривается, во-первых, как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность; во-вторых как то, или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо» [40]; в «Философском энциклопедическом словаре» как превосходство, как «существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов» [8].

В этом определении качество является равнозначным свойству. В современных исследованиях понятие «качество» рассматривается как: мера соответствия [38]; совокупность свойств образования, обуславливающих его способность удовлетворять определенные потребности гражданина [5]; объективная и всеобщая характеристика объектов, предметов и явлений, обнаружившаяся в совокупности их свойств и принципиально отличающая данный объект, предмет или явление от других [126, 567]; категория качества, утверждающая «степень пригодности, соответствия тому, каким должен быть объект или явление» [16].

В психолого-педагогической литературе многие определения (в частности, данные В.А. Кальнеем, В.С. Леднёвым, В.Н. Максимовой; Е.И. Сахарчук, несмотря на существенные различия, объединяют понимание данного термина, как совокупности свойств и характеристик объекта. Так, по мнению Е.И. Сахарчук, качество: 1) выявляет существенную определенность объекта, его целостность и обладает сложной структурой; 2) характеризуется объективным содержанием и субъективным восприятием; 3) изменяется под воздействием внутренних или внешних условий в результате активной деятельности; 4) диалектически связано с количеством через категорию меры; 5) предполагает управляемость [17].

М. Бугдоль, Ю. Подгурецки, характеризуя понятие качества в разных областях науки, формулируют ряд важных положений:

а) качество не является однозначно определенным понятием;

б) качество является отличительной чертой, присущей объектам труда, усовершенствованиям, квалификациям, целям, информации, решению, управлению и руководству, пользованию услугами и т.д.;

в) качество может иметь как пассивное значение (тогда, когда продукт соответствует ожиданиям клиента, заключенным в спецификации), так и активное (когда дает потребителю удовлетворение, выполняя его желания),

г) при нормализационном подходе качество является той степенью, в которой комплекс естественных особенностей продукта удовлетворяет потребности или соответствует ожиданиям, которые были установлены, приняты как обычай или являются обязательными;

д) характерной чертой или совокупностью черт, отличающий данный предмет от других, или же совокупностью черт данного предмета, существующих в связи с его внутренней структурой и в плане его отношений, взаимодействие и связи с окружением [15].

Таким образом, в соответствии с основными концепциями качества, содержание данного понятия должно соответствовать стандарту, запросам и ожиданиям потребителей (общества, государства, рынка труда,

обучающихся, родителей). Основными характерными чертами качества являются: динамичность и структурность, возможность его постоянного совершенствования, зависимость качества результата от качества процесса.

Понятие «качество» тесно взаимосвязано с понятием ***«качество образования».*** Существует множество подходов к определению феномена качества образования.

В связи с этим А.И. Субетто правомерно полагает, что качество образования представляет собой сложную категорию, имеющую цивилизованное, социально-системное, культурное, национально-эстетическое, образовательно-педагогическое, личностное измерения. Ключевым понятием в этих «измерениях» являются: отношения адекватности, соответствие образования требованиям развития соответствующих социальных, культурных институтов и систем, включая требования развития человека и подготовки специалиста-профессионала. Поэтому качество образования он связывает с качеством человека, качеством содержания, качеством образовательных технологий, которые, в свою очередь, имеют сложную структуру [13].

А.М. Моисеев и М.М. Поташник качество образования также связывают с потенциальным развитием личности. «Качество образования - это соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата), притом, что цели заданы только оперативно, прогнозированы в зоне потенциального развития школьника» [11]. Они полагают, что результаты образования «обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой потерь и затрат) эти результаты достигнуты» [11].

В более узком смысле существующие научные трактовки понятия «качество образования» позволяют раскрыть его: как количественную характеристику закончивших обучение с отличными и хорошими оценками; как степень развития обучающихся, как определенный уровень знаний, умений и навыков, умственного, физического, нравственного развития личности.

В рамках исследуемой проблемы необходимо рассмотреть понятие **«управление качеством образования».** Анализ работ исследователей проблемы управления современной общеобразовательной школой (Ю.А. Конаржевский, В.П. Кузовлев, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.) показывает, что управление как педагогическая система включает множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов. Вместе с тем в трактовке самого определения управления мнения расходятся. В настоящее время намечается три основные точки зрения:

Первая точка зрения: управление рассматривается как воздействие одной системы на другую (В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов, В.П. Панасюк и др.). По мнению В.П. Панасюка, это целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на данный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам [16]. Процесс управления качеством образования в материалах стандартов ИСО определяется как совокупность взаимосвязанных ресурсов (кадровых, материальных, технических, технологических, временных и др.) и деятельности, которая преобразует продукт (то есть, индивида) на входе и на выходе [43]. Образовательный процесс является основным процессом в системе образования, результатом которого выступает образованность выпускника.

Другая точка зрения сводится к тому, что управление качеством образования есть особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, а вполне, определенных, заранее спрогнозированных возможностей с определённой степенью точности, оптимальных результатов образования (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева Ю.А. Самсонов). Управление качеством образования они рассматривают как систему, в которой выделяются следующие компоненты: субъект системы, ее основные ориентации, ценностно-нормативные основания, принципы, направленность, намерения, образы будущего, цели, компетенции, методы,

средства, формы, среда, условия существования управления, процесс, реальные продукты и результаты. Наряду с компонентами системы А.М. Моисеев, О.М. Моисеева выделяют следующие подсистемы управления: 1) управление качеством образования в организации, 2) управление качеством школьной жизни детей и взрослых, 3) управление качеством внутренней среды организации, управление ресурсосбережением, управление качеством организации в целом как социальной образовательной организации [94].

Третья точка зрения (В.С. Лазарев, Т.И. Шамова) рассматривает управление качеством образования как «вид и элемент управленческой деятельности уполномоченных на то субъектов системы образования (органов, учреждений, должностных лиц) по выявлению и согласованию разнообразных факторов и условий, опосредующих образовательный процесс (образовательную деятельность), в целях достижения и поддержания оптимальных показателей качества (уровня) образования, соотносимого с различными компонентами структуры и функционирования системы образования. Такое понимание управления качества образования в самом широком смысле слова связано с регулированием состояния какой-либо системы в целях получения нужного результата. Поскольку процессы регулирования имеют место в различных системах, проблема управления носит междисциплинарный характер. Для того чтобы деятельность по управлению качеством образования в современной организации была успешной, она должна сознательно регулироваться и направляться по определенному руслу. Таким образом, управление качеством образования рассматривается и как процесс, и как система. На эту точку зрения мы опираемся в своём исследовании.

Анализ различных точек зрения позволил дать авторское определение: «управление качеством образования обучающихся в общеобразовательной организации определяется как целостный образовательный процесс, соотносимый с различными структурами функционирования системы

образования и направленный на достижение планируемых результатов образовательного процесса по повышению качества образования».

Управление качеством образования осуществляется в нашем исследовании с опорой на стандарты втрого поколения, основные положения которых разработаны В.В. Давыдовым, Н.Д. Никандровым, В.В. Козловым, Д.А. Леонтьевым, В.В. Рубцовым, Д.Б. Элькониным и др.

Стандарты второго поколения опираются на ***три парадигмы***, которым соответствуют три взаимосвязанные модели управления качеством образования.

Первая модель связана со знаниевой парадигмой, которая предполагает определённый уровень знаний и умений, необходимых и достаточных для перехода на следующую ступень образования и освоения следующей ступени знаний (Т.М. Давыденко, П.И. Пидкасистый, В.М. Полонский, Т.И. Шамова).

Вторая модель связана с парадигмой, в которой стандарт понимается как ориентировочная основа действия, задаваемая культурно-историческим (М.С. Каган, И.Я. Лернер) и системно-деятельностным подходами (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, ПЛ. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Никандров, Д.Б. Эльконин). Развитие личности обеспечивается формированием универсальных учебных действий, которыми должен обладать школьник, чтобы решать в неопределенных жизненных ситуациях разные классы задач, связанных с освоением фундаментального ядра содержания образования

Третья модель базируется на компетентностно-деятельностной парадигме, которая опирается на такие понятия как «компетентность», «качество личности» и «способность. Она связана с достижениями обучающихся, их способностями эффективно использовать на практике полученные знания, умения и личностные качества (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков). В своем

исследовании мы придерживаемся данной модели управления качеством образования в общеобразовательной организации. Это связано, во-первых, с потребностью общества в новом качестве образования, основанном на системно-деятельностном и компетентностном подходе; во-вторых, с введением нового поколения стандартов образования в образовательный процесс организации; в-третьих, с изменением содержания управления качеством образования, направленного на подготовку выпускников, обладающих ключевыми УУД, которые формируются в процессе практико-ориентированного обучения.

Совершенствование процесса управления качеством образования в общеобразовательной организации в соответствии с компетентностно-деятельностной парадигмой в нашем исследовании связано с петлёй У.Э. Деминга [16], которая представляет взаимосвязанные компоненты, влияющие на качество образования на различных стадиях (Схема 1). К таким компонентам относятся задачи, этапы, функции, факторы, содержание и оценка контроля знаний, умений, навыков и универсальных учебных действий.

Схема 1.

Структура процесса управления качеством образования

На уровне менеджмента качества в педагогическом процессе возникают четыре области задач (Схема 2.)

Схема 2

Связь между процессами в организации и задачами менеджмента качества

Планирование и разработка услуги	Планирование качества
Оказание услуги	Управление качеством работы
Обеспечение функционирования	Обеспечение качества
Постоянное улучшение процессов	Улучшение качества

Второй этап - ***управление качеством работы (выполнение действий)*** **-** это методы и виды деятельности оперативного характера, направленные как на мониторинг процессов, так и на устранение причин неудовлетворительной работы на всех этапах петли качества образования.

Третий этап - ***обеспечение качества*** - это система предупредительных мероприятий, направленных на выполнение каждого этапа петли качества образования.

Четвёртый этап - ***улучшение качества*** - это постоянная деятельность, направленная на повышение уровня качества образования и совершенствование всех процессов петли качества образования. Данные понятия существуют не изолированно сами по себе, они взаимосвязаны и трансформируются в систему качества образования, которая позволяет достигнуть поставленных целей, вовлечь в работу по совершенствованию качества образования всех участников образовательного процесса, рационально распределить между ними полномочия.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие **функции** управления качеством образования: планирование, мотивация, организация, контроль, анализ, корректировка. Последовательность реализации этих функций известна как «цикл Деминга» [3].

Содержание управления качеством образования связано с разработкой перспективных образовательных программ, учебных планов, технологической подготовкой образовательного процесса, с внедрением информационных технологий, совершенствованием процесса обучения (содержание, методы, формы, средства) современного образования в общеобразовательной организации с позиций программно-целевого подхода.

Таким образом, основные положения теории управления, разработанные С.В. Лазаревым, М.М. Поташником, П.И. Третьяковым, Т.П. Шамовой, позволили определить управленческие задачи, этапы, функции, факторы и содержание процесса управления качеством образования с учётом развития общеобразовательной организации и успешно их реализовать в практической деятельности.

Понятие **«оценка качества образования»** определяется как «мера качества (числовая или семантическая), выражающая собой соотнесенность измерений, свойств и функций с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества» [18]. Понятие ***«норма*** или ***эталон»,*** характеризуется как «выявленная и зафиксированная документально система требований к качеству образования, соответствующих потребностям личности, общества, государства» [18]. Она используется для того, чтобы оценить качество образования, выявить причины и устранить отклонения.

Этот процесс представляет собой «замкнутый управленческий цикл», включающий в себя контроль, учет, анализ (оценку), принятие и реализацию решения. П.И. Третьяков видит сущность измерения в том, «что объекты измерения накладываются на определённую числовую систему» [13]. В нём необходим причинно-следственный анализ процесса управления качеством образования в общеобразовательной организации, позволяющий выявить тенденции изучаемого процесса и установить зависимости. Поэтому важно использовать критерии оценки качества образования. ***Критерий*** (греч. ***criterion)*** - средство для суждения, признак, на основании которого происходит оценка чего-либо. Критерий характеризуется количественными и

качественными показателями - наблюдаемыми и поддающимися результатами. П.И. Третьяков к наиболее устойчивым признакам показателей относит: а) диагностика, надёжность и достоверность, нейтральность, комплексность [38].

Ю.А. Самсонов полагает, что критерии к оценке качества образования должны базироваться на следующих требованиях: требования, предъявляемые в отношении качества и объёма знаний; требования, предъявляемые в отношении номенклатуры умений; требования, предъявляемые руководителю в отношении результативности деятельности [22].

Оценка качества образования, по мнению Т.М. Давыденко, Т.И. Шамовой, осуществляется на трех уровнях: инвариантном, вариантном и личностном.

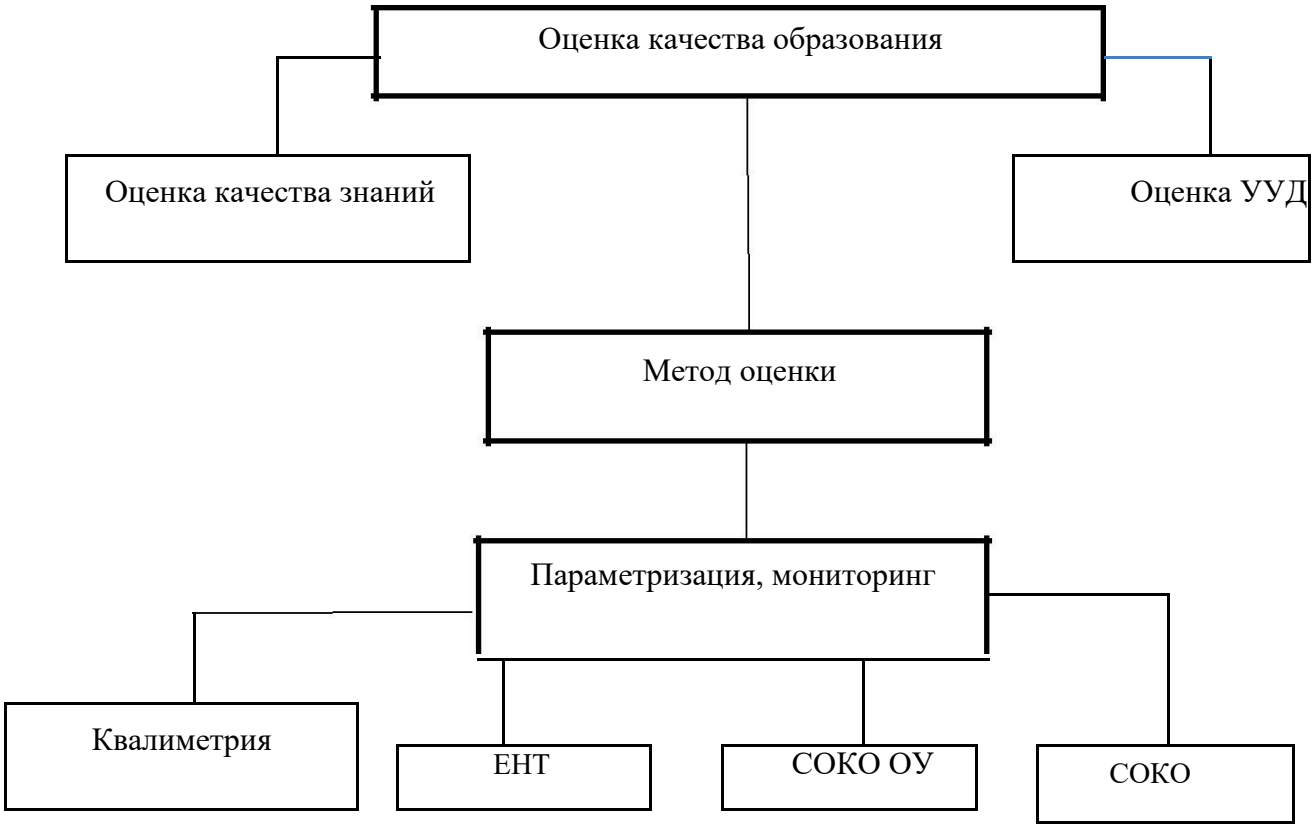
Инвариантный уровень характеризуется фундаментальностью содержания, интегративностью, концептуальностью и деятельностным характером. Для *вариативного уровня* имеют место вариативность и непрерывность содержания. *Личностный уровень* определяется включённостью субъективного опыта обучающихся в содержание образовательного процесса, согласованностью субъективного опыта детей с нормативно заданным общественным опытом [27]. В нашем исследовании оценка качества образования предусматривает оценку качества знаний, основных универсальных учебных действий и условий образовательного процесса (Схема 3).

Остановимся подробнее на **оценке качества знаний,** которая предполагает измерение отдельных свойств и признаков изучаемого объекта, процесса. В этом процессе важными являются три группы критериев **оценки качества знаний** у субъектов образовательного процесса. Первая группа критериев оценки качества знаний в соответствии со стандартами 2 поколения рассматривается как глубокое изучение связей и взаимозависимостей количественных измерений. В этом смысле знания

несут в себе интегративные функции. Вторая группа критериев оценки качества знаний определяет их действенность, умение применять на практике; полноту и прочность, то есть, сохранение знаний и умений в памяти ученика. Третья группа критериев качества знаний связана с систематичностью и глубиной [3]. Таким образом, знания выполняют различные функции. Во-первых, они служат основой представлений о действительности, описывают многообразие окружающего мира, позволяют связать и систематизировать явления и процесс. Во- вторых, они действенны. В-третьих, служат базой для формирования отношения к объектам действительности и прочного запоминания.

Схема 3

Основные компоненты оценки качества образования



Оценка **качества компетенций** предполагает следующие показатели: уметь продемонстрировать знание основ и дисциплины; уметь логично и последовательно представить освоенное знание; продемонстрировать

понимание общей структуры дисциплины и связь между ее отдельными разделами; понимать и использовать методы критического анализа. Уметь правильно использовать исследовательские методы и техники (А.В. Хуторской).

Одним из приоритетных направлений совершенствования оценки качества образования является формирование Национальной системы качества образования и Национальной системы оценки качества образования, которое предполагает совершенствования методов оценки качества знаний, умений и навыков и включает в себя разработку **параметризации** качества образования школьников. Остановимся подробнее на основных компонентах параметризации.

Параметризация качественной подготовки школьника С.Н. Беловой, И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимовой. Т.И. Шамовой, А.Н. Худик включает в себя: определение роли и места мониторинга качества образовательной подготовки школьников на разных уровнях; разработку понятийного аппарата качества образования; определение критериев показателей оценки эффективности школьного образования; определение показателей каждого из выделенных критериев качества [15].

Мониторинг представляет собой совокупность непрерывных контролирующих действий, позволяющих наблюдать и корректировать по мере необходимости продвижение учащегося от незнания к знанию. Он осуществляется на уровне представления, воспроизведения, умений и навыков, творчества и предусматривает использование таких методов контроля, как вопросы, задания, задачи, тесты. По мнению Ю.А. Самсонова, «данные по всем видам контрольно-оценочной деятельности должны накапливаться постепенно, содержаться в компьютерном банке и накапливаться постепенно»[19].

Одним из направлений оценки качества образования является ***тестирование.*** За рубежом оно осуществлялась в исследованиях А. Бине, Б. Блюмма, Ф. Гальтона, Дж. Мак-Кин Кэттела, А.А. Маккол, Дж. Раиса, К.

Пирсона, Т. Симона и др. [33]. Разработанные ими тесты в основном имели дифференцированный характер и были акцентированы на запоминание и воспроизведение учебного материала, способность понимать значение изученного, уметь использовать изученный материал в конкретных и новых ситуациях, комбинировать элементы, создавая целое.

Второе направление – **единый государственный экзамен (ЕНТ)** – связано с объективной оценкой усвоения качества знаний, умений и навыков каждым учеником и предполагает разработку контрольно-измерительных материалов. В.В. Воротилов и Г.А. Шапоренкова выделяют следующие подходы к использованию ЕНТ: *интуитивно-эмпирический*, связанный с опытом и интуицией человека; *формально отчетный - с* уровнем успеваемости; *психологический* - определяет уровень развития познавательных процессов и степень проявления психических новообразований личности; *педагогический* - уровень воспитанности и обученности; *процессуальный* отражает оценку состояния образовательного процесса; *результирующий* - характеризует оценку результата педагогической деятельности образовательного учреждения; *комплексный* – определяет внешнюю экспертизу (материальная база, кадровый состав, программа, методы и формы работы); *многопараметрический* - даёт оценку деятельности образовательного учреждения на основе внутрисистемных параметров; *методологический* - показывает соотношение результата с операционально-заданными целями; *интегрирующий* - связан с введением категорий, носящих интегральный характер (компетентность, грамотность, образованность); *личностный* - характеризует личностное развитие обучаемого; *социальный* - степень удовлетворения индивидуального и общественного потребителя; *квалиметрический* - измерение показателей по параметрам [28].

Третье направление - **квалитология** - включает в себя теорию качества, теорию оценки качества (квалиметрия) и теорию управления качеством (И.С. Гринченко, Э.В. Литвиненко, Н.Б. Фомина, Т.И. Шамова).

В процессе совершенствования качества образования находит отражение концепция построения системы оценки качества образования (СОКО ОУ), материалы которого рекомендованы для работы по созданию такой системы на федеральном и региональном уровнях. ***Целями*** построения СОКО ОУ являются: повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений (по продолжению образования или трудоустройству); обеспечение единого образовательного пространства; принятие обоснованных управленческих решений по повышению качества образования; обеспечение объективности и справедливости при приеме в образовательные организации. Достижение этих целей предусматривает решение таких основных, ***задач,*** как: а) формирование системы измерителей для различных пользователей, позволяющей эффективно достичь основных целей системы качества образования; б) оценка уровня образовательных достижений обучающихся образовательных учреждений для их итоговой аттестации и отбора для поступления на следующую ступень обучения; в) оценка качества образования на различных ступенях обучения в рамках мониторинговых исследований качества образования (федеральных и международных) [19].

Важным элементом системы СОКО ОУ выступают ***принципы*** её построения: 1) ориентация на требования внешних пользователей; 2) учет потребностей системы образования; 3) минимизация системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления системой образования; 4) инструментальность и технологичность используемых показателей (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерений, анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию); 5) оптимальность использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учетом возможности их многократного использования и экономической обоснованности); 6) иерархичность системы показателей; 7) сопоставимость

системы показателей с международными аналогами; 8) соблюдение морально-этических норм в отборе показателей. Таким образом, с понятием *«оценка качества образования»* тесно связаны процессы анализа и корректировки результатов исследования [19].

Вышеизложенное можно обобщить в следующих положениях:

Качество образования раскрывается через систему взаимосвязанных понятий («*качество знаний», «компетенции», «управление качеством образования»*), в которой существенную роль играет петля качества образования и *«оценка качества образования».*

Качество образования рассматривается как комплексный показатель, синтезирующий все этапы становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса, критерии соответствия реально достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Изучение оценки качества образования является ключом к решению назревших практических проблем в общеобразовательной организации.

Управление качеством образования в общеобразовательной организации рассматривается в исследовании как целостный специально организованный процесс, в котором осуществляется система управленческих действий субъектов образования, направленных на достижение планируемых результатов по повышению качества образования.

При определении особенностей управления качеством образования в общеобразовательной организации мы опирались на модели, разработанные по стандартам нового поколения. Эффективность оценки качества образования определяется такими методами, как мониторинг, квалитология, единый государственный экзамен (ЕНТ) общероссийской системой оценки качества образования и школьной системой оценки качества образования.

1.2. Методологические подходы к управлению качеством образования в общеобразовательной организации

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил обосновать проблему исследования, в основе которой лежит программно-целевой подход, являющийся в нашем исследовании концептуальным.

Концепция - это «определенная система связанных между собою и вытекающих один из другого взглядов, способов понимания и трактовки явления, предмета или процесса, система достижения целей» [17].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров определяют концепцию образования как «определённый способ понимания целей, задач, организации образовательных программ» [5].

В методологии понятие «подход» определяется: а) как принципиальная методологическая ориентация исследования; б) как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта); в) как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [16].

В соответствии с данными определениями программно-целевой подход в нашем исследовании является концептуальным, то есть, на его основе раскрываются содержательно-структурные компоненты управления качеством образования в общеобразовательной организации, что позволяет целенаправленно осуществить сквозное планирование данного процесса от разработки идеи до её внедрения в практику организации.

Основные положения программно-целевого подхода были определены, В.С. Лазаревым, Ю.А. Конаржевским, А.И. Субетто, И.К. Шалаевым. В зарубежной литературе этой проблемой занимались C.J. Barnard, K. Cameron, S. Strasser, J.D. Eveland., G. Cummins. Программно-целевой подход выступает как способ выработки и осуществления плановых управленческих действий на основе комплексного анализа проблемы и разработки программ, направленных на реализацию целей. Он рассматривается как система

принципов, которые определяют общую стратегию управления качеством образования и отражают объективные связи и отношения, возникшие в ходе управления (Ю.А. Конаржевский). Программно-целевой подход включает, с одной стороны, разработку теории, а с другой - практику реализации определенной технологии. Он предполагает разработку комплекса взаимосвязанных целей, направленных на совместную деятельность, на достижение определённых промежуточных и конечных результатов и требует разработки целевых программ, которые ориентируют на соответствие определенному набору обязательных требований.

П.И. Третьяков выделяет следующие требования к программам как документам, способствующим повышению качества образования в общеобразовательной организации: актуальность (ориентация на выявление и решение ключевых проблем), целостность, практичность, реалистичность, контролируемость, ценностный, индивидуальный характер) [41].

Ключевыми понятиями данного подхода являются: «программно-целевой подход», «стадии управления, «программно-целевое управление», «программное планирование», «программно-целевой метод».

При реализации программно-целевого подхода необходимо различать ***цели образовательных систем и цели самих программ.*** Цели образовательных систем связаны с достижением качественно нового уровня образованности и развития обучающихся, их социальной компетентности. В конкретно разработанных программах раскрываются цели конкретных нововведений, которые должны обладать такими свойствами, как: полнота содержания, операциональность определения ожидаемого результата, временная определенность, реалистичность (соответствие возможности), актуальность, побудительность (соответствие мотивов субъектов деятельности). В нашем исследовании реализуется следующая основная цель: разработка проблемы эффективного управления качеством образования в общеобразовательной организации на основе программно-целевого подхода.

Программно-целевой подход к управлению качеством образования в нашем исследовании включает в себя **три стадии** реализации целевой программы, выявление ее положительных и отрицательных сторон.

Первая стадия - постановка конечных целей управления качеством образования. На этой стадии создается обобщенная модель, рассматриваются альтернативные варианты решения ряда проблем, выбирается решение. Цели управления качеством образования в организации связаны с достижением качественно нового уровня образованности, развития мышления, степени адаптации к социальным условиям в соответствии со стандартами второго поколения.

Вторая стадия связана с «*программно-целевым управлением».* Она предусматривает разработку ***управленческой программы***. Это ключевое понятие характеризуется как «управление, при котором руководитель разрабатывает цель управления и механизм реализации, сроки и состояния промежуточных значений процесса управления» [17]. На этой стадии решаются первоочередные проблемы образовательной системы; выстраиваются приоритеты организационно управленческой деятельности; происходит её алгоритмизация в соответствии с разработанной программой; осуществляется мониторинг продвижения к реализации поставленной цели по этапам реализации содержания программы. На этой же стадии осуществляется *организация программного планирования.* В ее основе лежит принцип проектного управления в сфере образования. Реализация целей осуществляется через выполнение нескольких программ, включающих необходимые ресурсы, организацию, учет инфраструктур, изменения форм и методов.

Организация программного планирования происходит на основе *программно-целевого метода управления образованием»,* который требует сравнения вариантов, выбор оптимальных решений. Такой способ организации деятельности принципиально меняет структуру

исполнительного органа, которая подразделяется на несколько управлений программами.

Третья стадия – осуществление и стимулирование целей – предполагает разработку ***исполнительской программы***, которая способствует осуществлению контроля над выполнением поставленных целей. По результатам контроля проводится анализ, сопоставляются полученные результаты с целями программы, выявляются причины отклонений, корректируется программа, разрабатывается диагностика проблем, вызвавших отклонение от заданных подцелей программы.

Разработка целевой программы по управлению качеством образования в нашем исследовании состоит из **3 этапов: 1) анализ проблем, 2) планирование, 3) осуществление поставленных целей**.

Реализация *первого этапа* – анализ существующих проблем управления качеством образования в общеобразовательной организации позволил выявить недостаточный уровень образованности обучающихся, недостаточный уровень механизма сформированности у них ключевых УУД, недостаточный уровень подготовки учителей к работе с обучающимися в общеобразовательной организации в современных условиях, недостаточное взаимодействие внутришкольного и внешкольного управления

Третий этап **- осуществление и стимулирование целей -** включает в себя реализацию исполняющей программы и мотивацию участников УВП на достижение поставленных целей, осуществление контроля над выполнением поставленных целей.

Существенными *признаками* программно-целевого управления качеством образования в общеобразовательной организации являются: системное понимание объекта; комплексный анализ проблем; обоснованный подход к выбору целей и средств их достижения; направленность на конкретные конечные результаты; увязывание воедино целей и ресурсов, создание целевой комплексной программы; стремление к максимальной эффективности достижения целей при рациональном использовании

ресурсов; интеграция усилий субъектов управления и координация их деятельности с помощью специально создаваемых организационных структур управления.

Программно-целевой подход опирается на системно-деятельностный, квалиметрический, технологический, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Каждый из них раскрывает какую-либо сторону феномена образования и определяет стратегию построения управленческих моделей и технологий. Данные подходы представляют **методологический блок** модели. В педагогической литературе методологический подход характеризуется как совокупность принципов, определяющих стратегию исследовательской деятельности (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, С.А. Мацкевич, М.М. Поташник, Г.К. Селевко). Необходимость использования данных подходов вытекает из особенностей системы управления образованием и типов отношений между участниками образовательного процесса.

Остановимся подробнее на **системном подходе** (М.П. Андреев, А.Г. Асмолов, С.П. Баранов, И.В. Блауберг, Ю.К. Бабанский, Т.И. Ильина, Н.В. Кузьмина, В.А. Штофф, Э.Г. Юдин и др.), который позволяет представить все управленческие действия в системе и характеризуется целостностью качественной определенностью, структурностью, иерархичностью, взаимозависимостью и взаимодействием, константностью, динамичностью и открытостью (Лео фон Берталанфи). Современная теория системного управления качеством образования получила освещение в работах Т.Н.Беркалиева, А.А. Бодалева, Г.А. Бордовского, В.П. Кузовлева, Ю.А. Конаржевского, А.П. Тряпицыной, Л.З. Цветановой-Чуруковой, Т.И. Шамовой.

Исходя из особенностей системы управления качеством образования, определяются следующие принципы: структурности; целостной совокупности функций управления; иерархической организации управления

качеством взаимосвязи внешних и внутренних факторов на различных этапах функционирования системы-преемственности.

Таким образом, системный подход нацеливает на выявление различных связей между компонентами образовательного процесса, представляющих совокупность взаимосвязанных подсистем. Без учета взаимосвязей между разнообразными компонентами невозможно моделировать и осуществлять эффективное управление качеством образования.

Наблюдается тесная взаимосвязь между системным и программно-целевым подходами, которая проявляется в необходимости рассмотреть процесс управления качеством образования как единую систему и при разработке целевой программы выявить системообразующие элементы и структуру, то есть, вскрыть связи, отношения между элементами системы.

В основе **деятельностного подхода** (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, Л.С. Выготский, С.В. Кульневич, А.Н. Леонтьев, В.С. Лазарев, С.Л. Рубинштейн, В.П. Третьяков) лежит утверждение о том, что деятельность пронизывает все сферы управления качеством образования. Поэтому все компоненты его управления рассматриваются относительно идеальных представлений о деятельности, выступающей как динамическая система активного взаимодействия субъекта управления с объектом на основе потребностей, многообразия занятий. В деятельности проявляются все сущностные силы участников образовательного процесса: интеллект, эмоции, воля, духовность, способность к творчеству и др. Структуру деятельности составляют мотивы, цели, операции, результат.

Квалиметрический подход выявляет совокупность свойств, отражающих специфику и сущность управления иерархически взаимосвязанных между собой качеств. Особый вклад в разработку данного подхода внесли И.А. Исаев, В.А. Кальней, В.П. Панасюк, С.Е. Шишов.

Технологический подход выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня качества образования и предусматривает

точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей.

В настоящее время технологический подход разрабатывается В.П. Беспалько, М.В. Клариным, В.М. Монаховым, Г.К. Селевко, А.И. Уманом и др. В основе данного подхода лежит педагогическая технология, понимание которой до настоящего времени рассматривается с различных позиций. Она характеризуется наличием ряда целей образования и способов их достижения.

Особенно актуальным представляется тот аспект технологического подхода к управлению качеством образования, который связан с ***информатизацией***, представляющей собой «процесс, направленный на оптимальное использование информационного обеспечения процесса управления с помощью компьютера»[9]. Программа информатизации является неотъемлемой частью Федеральной целевой программы развития образования. Её использование в управлении качеством образования в общеобразовательной организации связано с изменением содержания, методов, организационных форм управления качеством образования с целью повышения качества образования.

Информатизация предполагает разработку ***информационных технологий,*** понимаемых как целостная обучающая система, представляющая собой интеграцию технической, дидактической, пользовательской и информационно-образовательной среды (И. Третьяков). Она обеспечивает выполнение последовательности совместных действий субъектов образовательной деятельности в условиях информатизации образования, направленных на достижение проектируемых результатов обучения рабочих кадров. Для нашего исследования более приемлемо понятие «информационные технологии обучения» (ИТО). «Информационная технология обучения - это педагогическая технология, использующая специальные способы программы и технические средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникативные сети)

для работы с информацией» [68, 3]. Таким образом, информационные технологии способствуют созданию целостной системы информационного обеспечения управления качеством образования и представляют собой «систему форм и методов его отображения на каком-то носителе информации» [2].

Однако данные подходы не могут в полной мере отразить все сложные процессы управления качеством образования, поэтому возникает необходимость в осмыслении **личностно-ориентированного подхода,** который исследует личность управляющего и управляемого. Сторонники данного подхода включают в его содержание следующие положения:

1. Основу деятельности руководства организации составляют уважение к человеку, доверие к нему, целостный взгляд на ученика и учителя, фокусирование внимания на развитии личности, создание ситуации успеха для участников образовательного процесса;
2. Придание внутришкольному управлению координирующего мотивационного характера в целом и. в частности, в процессах коммуникаций и принятия решений;
3. Изменение взгляда руководителей школ на свою роль и место в процессе управления. Не «пастух», «толкач», «локомотив», который толкает «вагон-коллектив» а конструктор самодвижущего вагона, социальный архитектор, объединяющий волю отдельных учителей в единую педагогическую коллективную [34].

Реализация личностно-ориентированного подхода в практике работы общеобразовательных организаций позволяет решить многие управленческие проблемы, такие, например, как формирование благоприятного социально-психологического климата в организации, стимулирование деятельности участников образовательного процесса. Таким образом, личностно-ориентированный подход предполагает серьезные изменения традиционных взглядов на содержательный аспект управления и решение вопросов

технологии управленческой деятельности с учетом специфики развития организации.

Однако механизмы реализации этого подхода разработаны явно недостаточно, поэтому следует использовать **мотивационный подход,** нацеленный на практическую реализацию личностно-ориентированного подхода (Назначение данного подхода состоит в формировании такого психолого-педагогического механизма, который обеспечивает эффективную деятельность всех участников образовательного процесса. Мотивационное программно-целевое управление, рассматривается ими как целенаправленное воздействие субъекта управления на мотивационную сферу подчиненного не посредством приказов и санкций, а посредством нормы образца деятельности, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели. В работах В.С. Лазарева и П.И. Третьякова мотивационное управление характеризуется в связи с рассмотрением мотивации как функции управления школой.

Внедрение **компетентностного подхода** в процесс управления качеством российского образования связано со сменой образовательной парадигмы, предполагающей переориентацию содержания образования на освоение ключевых универсальных учебных действий.

Различные исследователи вопроса о сущности компетентностного подхода едины в том, что в его основе лежит, прежде всего, обязательное наличие самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Организационная и содержательная стороны образования должны быть выстроены в логике самостоятельного решения проблем и освоения социального опыта в этой сфере.

Таким образом, каждый из методологических подходов тесно взаимодействует с программно-целевым подходом, раскрывая определённые стороны и позволяя более глубоко раскрыть основные принципы и направления управления качеством образования обучающихся в соответствии со стандартами второго поколения. Необходимость

использования данных подходов вытекает из особенностей системы управления качеством образования и типов отношений между участниками образовательного процесса и позволяет наметить следующие **направления** совершенствования управления качеством образования в общеобразовательной организации:

1. Выявление в структуре общеобразовательной организации системы взаимосвязанных подсистем и компонентов, обусловливающих реализацию программно-целевого подхода к управлению качеством образования в общеобразовательной организации;
2. Создание оптимальных условий для формирования универсальных учебных действий;
3. Использования информационных технологий связанных с расширением возможностей системы управления качеством образования в общеобразовательной организации за счёт нового подхода к сбору, хранению и обработке информации;
4. Совершенствование способов контрольно-оценочной деятельности субъектов образования.

Подходы и направления определили следующие **принципы** эффективного управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Принцип преемственности предполагает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению. Каждый уровень обучения должен рассматриваться во взаимодействии с другими.

Пересечение вертикальной структуры (характерной для непрерывного повышения качества знаний, умений и компетенций) с горизонтальными структурами (представляющими собой научные дисциплины и связи между ними).

Принцип целостности означает единую стратегию скоординированного развития всех компонентов системы образования на основе программно-целевого управления:

Принцип систематичности предусматривает четкую систему выполнения управленческой и исполнительской программ и диагностики результатов обученности школьников на всех уровнях школьного образования.

Принцип рефлексивности способствует развитию самостоятельного, рефлексивного мышления, осмыслению возникших затруднений в управлении качеством образования.

Принцип саморазвития определяет уровень самодостаточности системы образования, наличие внутренних источников ее роста, способности адаптироваться к изменениям в обществе;

Принцип опережающего управления способствует выделению и осмыслению альтернативных направлений развития организации. Он основывается на следующем ***алгоритме:*** составление информационной справки, формулирование в четко характеризуемых педагогических категориях образа желаемого результата [34], анализ внешних и внутренних источников социального заказа и прогнозирование изменений требований, формулирование проблем на основе желаемого и действительного; выявление недостатков образовательного процесса.

Принцип информатизации позволяет рассматривать современное управление с позиций управления информационными потоками. Использование информационного ресурса благотворно сказывается на целеполагании, планировании, руководстве и контроле.

Принцип ценностной направленности образования связан с сущностной характеристикой личностно-ориентированного образования - созданием условий для обретения каждым обучающимся смысла своего учения и жизни.

Вышеназванные принципы тесно взаимосвязаны между собой и могут обеспечивать единство интересов, потенциала и практических действий, определить пути развития и саморазвития общеобразовательной организации, ключевые проблемы, наметить программу конкретных

действий на перспективу, активнее способствовать инновационному становлению и развитию организации.

1.3. Модель управления качеством образования в общеобразовательной организации

Рассмотрение основных теоретических положений проблемы исследования позволили разработать **модель** управления качеством образования в общеобразовательной организации, представляющую собой целостное образование, которое позволяет определить цели, этапы, содержание данного процесса, проанализировать особенности взаимодействия ее основных компонентов. При её обосновании мы опирались на определение, данное В.А. Штоффом, который под моделью понимал «такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [19].

Реализация концепции управления качеством образования в общеобразовательной организации требует рассмотрения **содержательного блока модели,** который отражает структуру и связи всех её функционирующих компонентов и включает: содержание качества управления субъектов образования, функции управления и содержание уровней управления образовательным процессом.

Содержание качества управления субъектов образования включает: деятельность руководителя, учителя, обучающего, их уровни. Качество содержания управления руководителя характеризуется владением проблемно-ориентированной, рефлексивной, организационной и контрольно-регулирующей деятельностью. Качество содержания управления педагогической деятельностью учителя связано с организацией учебно-

воспитательного процесса, включающего учебную деятельность, внеклассную и воспитательную работу. Качество содержания управления деятельностью обучающего руководитель организации может определить через накопление статистической информационной базы о качестве образования школьников. Оно включает следующие уровни: образования и воспитания; состояния физического здоровья; социального благополучия семей, качество результатов деятельности школьников. Таким образом, содержание управления качеством образования определяется взаимосвязанным процессом деятельности руководителей, учителей и обучающихся.

Оно осуществляется на ***четырёх уровнях.*** *На первом уровне* акцент делается на деятельность руководителя и преподавателя в управлении качеством образования. Руководитель и учитель должны овладеть основами педагогического процесса, его закономерностями, функциями, современными направлениями, методами, формами и средствами. Ученик должен понимать действия учителя, быть готовым к осуществлению собственной деятельности.

На *втором уровне* управление качеством образования предполагает разработку и внедрение в учебно-воспитательный процесс программ, проектов, учебного плана, плана организации воспитывающей деятельности. Программа должна определять приоритетные направления и способствовать созданию собственной модели управления качеством образования в общеобразовательной организации. На втором уровне ведущую роль играют руководители и учителя. Роль обучающихся состоит в определении пути своего дальнейшего развития.

На третьем уровне создаётся конкретный проект управления качеством образования на год. Основная управленческая деятельность осуществляется руководителем, и учителем.

На четвертом уровне реализуются все предшествующие уровни.

Задача руководителя состоит в стимулировании деятельности учителя в использовании активных методов, форм и средств, обеспечивающих развитие и саморазвитие обучающихся.

На основе исследований Ю.А. Конаржевского, П.И. Третьякова было определено **содержание** следующих **функций** управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Информационно-аналитическая функция способствует получению максимально полной и предельно конкретной информации о качестве образования.

Мотивационно-целевая функция состоит в реализации потребностей, в достижении субъектами образования поставленной управленческой цели.

Планово-прогностическая функция проявляется в оптимальном выборе целей, в разработке программ их достижения и планирования, отвечающим следующим требованиям: единству целевой установки, единству краткосрочного и долгосрочного планирования, осуществлению принципа сочетания государственных и общественных начал; обеспечение комплексного характера прогнозирования и планирования результатов и др.

Организационно-исполнительская функция связана с функционированием и развитием объекта управления качеством образования. Она проявляется через следующие критерии оптимальности управленческой деятельности: сформированность организационной культуры педагогического коллектива и подготовленность его к организационно-методической работе.

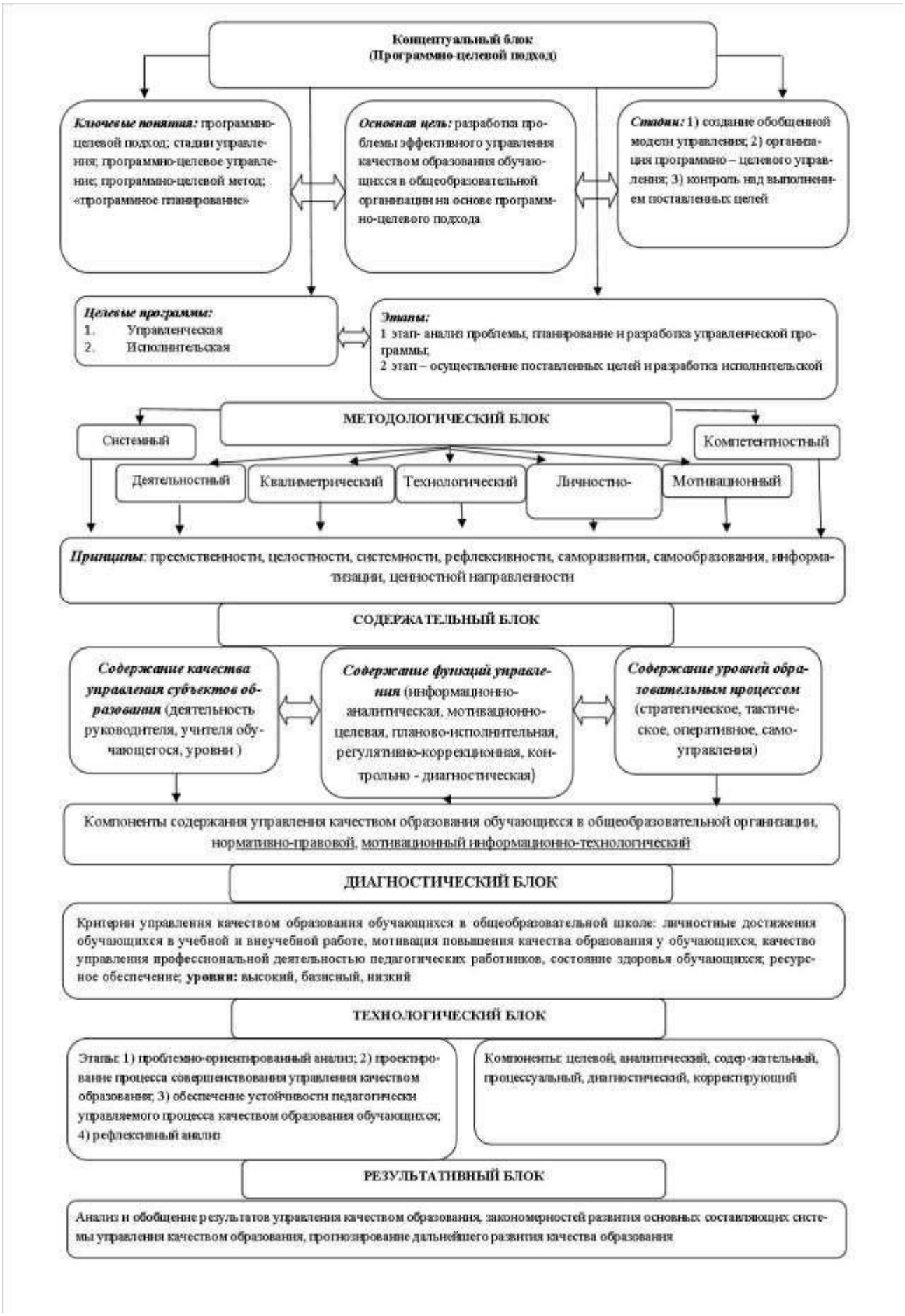
Контрольно-диагностическая функция включает в себя сочетание административного и общественного контроля внутри и вне организации с самоанализом, самоконтролем, самооценкой каждого субъекта образования.

Регулятивно-коррекционная функция - внесение корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой. По мнению П.И. Третьякова [31] эффективность «организационного регулирования измеряется, прежде всего,

тем, насколько рационально удается с его помощью организовать процессы, подлежащие управлению» [Там же] Эта функция ориентирована на достаточно четкое выделение формальной структуры управления, наличие которой обусловливает возможность жесткой алгоритмизации внутришкольного управления. Этапы реализации функций управления качеством образования показывает. Реализация содержания данных функций происходит в процессе управления деятельностью руководителей, педагогической деятельностью учителя и деятельностью обучающего.

Реализация содержания управления образовательным процессом, направленного на повышение качества образования обучающихся, осуществляется **на четырёх основных** уровнях: 1) стратегическом, 2) тактическом, 3) оперативном, 4) самоуправлении качеством образования обучающихся в общеобразовательной организации (О.С. Вихранский, Т.М. Давыденко, А.И. Моисеев, Т.В. Черникова и др.).

Модель управления качеством образования



Стратегический уровень управления образовательным процессом занимает существенное место в нашем исследовании. Основными ***задачами*** управления образовательным процессом, направленным на повышение качества образования, на стратегическом уровне в общеобразовательной организации являются: 1) дать стратегический анализ образовательной ситуации в организации; 2) определить сферы деятельности руководителей организации и формулирование стратегических установок организации управления качеством образования, ее системы ценностей; 3) сформулировать план достижения намеченных целей и результатов деятельности участников образовательного процесса в организации; 4) реализовать стратегический план совершенствования качества образования в общеобразовательной организации. Решение этих задач зависит от факторов. Л. де Калувэ, Э. Маркс и М. Петри определяют четыре фактора стратегического управления качеством образования: люди образовательного учреждения, образовательная система и программа, организационная система учреждения, взаимодействие с окружающей средой [19].

В построении управленческого компонента модели мы опираемся на разработанные Т.В. Черниковой три ведущие стратегии: академическую, технологическую и антропологическую. Каждой из них соответствует особый тип образовательных отношений. Отношения академического характера построены по типу иерархии, то есть, получая информацию от вышестоящих организаций, директор доносит эту информацию до заместителей директора, педагогического коллектива и других работников организации. Отношения технологического характера построены по типу помощи руководителя учащимся. Цель таких отношений - проведение специальных образовательных мероприятий, связанных с запросами обучающихся. В этих отношениях ученик более активен. Отношения антропологического характера заключаются в обмене опытом и реализуются в диалоге [4].

На стратегическом уровне находятся директор, педагогический совет, совет организации, происходит определение и совершенствование функций и прав совета как общественного органа управления организации, привлечение к работе заинтересованных и компетентных лиц, совершенствование аспектов управления воспитательной системой, развитие принципов единоначалия и самоуправления. Он выполняет следующие ***функции:***

- утверждает перспективный план развития школы, поддерживает общественные инициативы по совершенствования и развитию обучения и воспитания школьников, организует творческие исследовательские группы;
- определяет пути взаимодействия организации с научно-исследовательскими, производственными организациями.
- заслушивает отчеты о работе директора и его заместителей, вносит на рассмотрение администрации предложения по совершенствованию работы;
- в рамках действующего законодательства принимает необходимые меры, ограждающие педагогических работников и администрацию от необоснованного вмешательства в их профессиональную деятельность;
- принимает решение о принятии и исключении школьников.

На втором, ***тактическом уровне,*** находятся:

- административный совет, на его заседаниях которого рассматриваются вопросы анализа планирования, организация контроля и регулирования жизнедеятельности организации, выбираются направления совершенствования аспектов управления;
- научно-методический совет, в который входят наиболее компетентные учителя, которые разрабатывают новое содержание программ, работают над грантами, ведут опытно-экспериментальную работу;

- малый педагогический совет выбирает программу действий для решения конкретной педагогической проблемы, основываясь, как правило, на предложениях психолого-педагогического консилиума. Он не имеет

постоянного состава, созывается куратором-администратором и распускается после решения проблемы.

Третий, *оперативный уровень* - включение, наряду с руководителями, учителей и освобождённых руководителей в реализацию функций управления. В нашем исследовании этот уровень характеризуется значительными изменениями, которые связаны с переходом организации из режима функционирования в режим развития, поэтому акцент делается на исследовательскую работу участников педагогического процесса. Создаётся структура, объединяющая классных руководителей, педагогов дополнительного образования. Управление качеством образования на этом уровне связано с созданием временных творческих групп: творческих объединений, научно-методических объединений, оперативно - проблемных групп. Большое внимание уделяется организации совместно с семьей познавательной, творческой, досуговой, интеллектуальной деятельности с детьми по интересам.

Таким образом, уровни управления образовательным процессом, обеспечивающим повышение качества образования, характеризуются целенаправленной работой всех субъектов педагогического процесса и создают гибкую организационную структуру по функционированию и развитию системы управления в общеобразовательной организации.

Содержание функций и уровней управления качеством образования субъектов образовательного процесса позволило выявить основные **компоненты,** которыми являются: нормативно-правовой, мотивационный, образовательный, кадровый, информационно-технологический. Их содержание представлено в таблице 1.

Таблица 1

Основные компоненты содержательного блока модели управления качеством образования обучающихся в общеобразовательной организации

Компоненты содержательного блока	Элементы объектов управления ОО
Нормативно - правовой	1. Выполнение требований государственного регулирования деятельности; 2. Обеспечение нормативно - правовой базы ОО 3. Ведение делопроизводства и документооборота в ОО
Мотивационный	1. Формирование мотивов, потребностей, установок и организации взаимодействия в педагогическом коллективе; 2. Формирование мотивов, потребностей, установок в организации взаимодействия в ученических коллективах; 3. Формирование мотивов, потребностей, установок в родительской среде.
Образовательный	1.Организация учебно-урочной деятельности; 2. Организация учебно-внеурочной деятельности; 3.Организация воспитательной деятельности.
Информационно-технологический	

Нормативно-правовой компонент содержит выполнение требований государственного регулирования деятельности; обеспечение нормативно-правовой базы образовательного учреждения и ведение делопроизводства и

документации в образовательном учреждении. В общеобразовательной организации имеется весь пакет учредительных документов: лицензия; выписка из Единого государственного реестра юридических лиц, свидетельство о государственной аккредитации; Устав муниципального общеобразовательного учреждения; изменения и дополнения в Устав муниципального общеобразовательного учреждения.

Мотивационный компонент связан с формированием мотивации к управлению качеством образования в организации на разных уровнях (И.А.Зимняя, Д.А. Леонтьев, Д. Гилфорд, А. Маслоу, У. Мак Дугал, Х. Мюррей, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.И. Фельдштейн, З.Фрейд).

Мотивация является ведущей силой поведения и деятельности всех участников образования в процессе управления качеством образования. В психолого-педагогической литературе это понятие рассматривается как «побуждение к деятельности совокупностью различных мотивов, потребностей, создание конкретного состояния личности, которое определяет, насколько активно и с какой направленностью человек действует в определенной ситуации» [51]. Мотивация включает в себя мотивы, потребности, установки к управлению качеством образования.

Мотив - это «материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются» [3]. Мотив соотносят либо с потребностью (Ж. Нюттен, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу), либо с её переживанием и удовлетворением (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). ***Потребность*** **–** это состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития и выступающее источником его активности» [53] ***Интерес*** – это мотив или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности [40].

Установка – это психологическое состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации. Д.Н. Узнадзе характеризует установку как конкретное состояние целостного субъекта,

определенную психофизиологическую организацию, его модификацию в той или иной конкретной ситуации, готовность к совершению определенной деятельности, направленность на удовлетворение актуальной потребности... Она содержит также общую неразвернутую модель будущей деятельности, отражающей ее конечный результат [12].

Понятие «мотивация», по мнению И.А.Зимней, родственно понятию «отношение», которое также активизирует и направляет поведение субъектов образовательного процесса по управлению качеством образования [4]. В то же время существует и разница между этими понятиями, которая состоит в том, что мотивация связана с определенной ситуацией, а отношение имеет более устойчивый характер и оказывает длительное воздействие (Ю.И. Ребров). Процессы мотивации управления качеством образования могут иметь различную направленность в достижении субъектами образовательной деятельности целей. Этот процесс эмоционально окрашен и активизирует управленческую деятельность .

В нашем исследовании учитываются внешняя и внутренняя виды мотивации. *Внешняя мотивация* предполагает то, что «познавательная задача решается ради достижения целей не связанных с познанием объекта (мотивация престижа, благополучия, избегания неудач)» [1]. На начальном этапе внешняя мотивация является опорой для создания системы эффективного управления качеством образования в организации. Она проявляется как стимул при ожидании преимуществ в достижении цели и как средство давления при ожидании недостатков (Ю.И. Ребров). *Внутренняя мотивация* связана с самим содержанием деятельности. «Внутренне мотивированные деятельности не имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких- либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели» [3].

Создание внутренней мотивации связано с процессами осознания, сопереживания, формирования чувства ответственности и стремления

субъектов образовательного процесса к активному участию в управлении качеством образования.

Мотивация к повышению качества образования изучается А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орловым **по трем направлениям:**
мотивация администрации образовательной организации, педагогических работников и обучающихся по следующим видам: внешняя (широкие социальные и узко социальные мотивы и потребности); по сферам деятельности (учеба, познание, труд, общение); по объекту потребностей (материальные и духовные); по функциональной роли (доминирующие (второстепенные, центральные, периферические,) устойчивые ситуативные).

Мотивация администрации образовательного учреждения. В связи с усложнением видов управленческой деятельности администрации особое значение приобретают следующие виды мотивации:

Социальная мотивация характеризуется повышением уровня ответственности администрации общеобразовательных школ за результаты качества образования в соответствии с заказом государства.

Познавательная мотивация определяется потребностями, мотивами и установками на самообразование, направленностью на овладение обобщенными средствами педагогической инновационной деятельности;
расширением педагогического опыта, повышением профессионального уровня, более глубоким занятием научным исследованием, активизацией учебного процесса в зависимости от внедрения новых технологий управления.

Коммуникационная мотивация проявляется в необходимости доведения до участников образовательного процесса информации о стратегии развития общеобразовательной организации. Руководитель, сообщающий об оценке результатов работы, должен мотивировать идею изучения сильных и слабых сторонах улучшения результатов работы учителей, конкретные изменения образовательного процесса.

Мотивация к труду администрацией образовательных учреждений определяется как совокупность внутренних и внешних движущих сил, пробуждающих работника к трудовому поведению, способствующему достижению целей организации. В качестве способов ее осуществления выступает стимулирование и поддержка внутренних побудителей к труду или «трудовая установка» (Д.Н. Узнадзе), которая, в свою очередь, определяется степенью удовлетворенности трудом. В этой связи выделяются материальные и духовные потребности, обусловленные экономическими, социально-психологическимии административными особенностями (О.С. Виханский [20], У. Мак-Кинли, Е.Г. Молл [14] и др.).

Мотивация к труду с *экономических (материальных)* позиций обеспечивается разделением между педагогическими работниками финансовых средств, принятие решений о финансировании курсов, премирование из внебюджетных фондов; присвоение надбавок; предоставление бесплатного питания в рамках организации и других возможных льгот; социального пакета предоставление возможности заниматься коммерческой деятельностью на территории организации (репетиторство, платные кружки).

Духовное мотивирование связанно с развитием профессионализма, карьеры руководителей.

К социально-психологической мотивации относятся: мотивы признания, самоуважения карьерного роста; достижение успеха, в самостоятельном принятии решений, в доверии руководства; мотивы безопасности и комфорта; мотивы самореализации (Х. Хекхаузер).

Административное моделирование предполагает страх перед увольнением, наказанием, желание признания. Таким образом, мотивация руководителей организации должна быть адаптирована к внешним и внутренним процессам управления качеством образования. От качественной характеристики познавательной, коммуникативной и творческой мотивации зависит продуктивность управленческой деятельности руководителей.

Мотивация педагогических работников связана также с социальными мотивами и потребностями высшего порядка (широкими и узкими). По сферам деятельности В.Д. Шадриков выделяет следующие виды мотивации: профессиональную, трудовую, коммуникативную и творческую [5]. Профессиональная мотивация является смыслообразующей. Она способствует повышению уровня профессиональных компетенций учителя.

Мотивация к труду также играет большую роль, так как наполненная личностным смыслом работа и ее удачное выполнение способствуют формированию положительной мотивации к обучению школьников в соответствии с современными требованиями, а неудачи и малосодержательная работа учителя снижает ее.

Коммуникативная мотивация у педагогических работников связана с потребностью в общении и рассматривается как фактор психического и социального развития человека (М. Майер, Э. Фромм). Она оказывает влияние на деятельность и общение учителей, классных руководителей, преподавателей вузов. Э. Фром выделяет пять экзистенциальных коммуникативных потребностей, которые являются мощной силой воздействия на личность. К ним относятся: потребности в установлении связей, в преодолении препятствий, в корнях, в идентичности, в системе взглядов и преданности [148]. В настоящее время коммуникативная функция у педагогических работников реализуется в двух направлениях: 1) в непосредственном личном контакте учителей, управленческого состава организации и обучающихся; 2) в работе в Интернете, направленной на самосовершенствование, становление специалиста более высокого уровня, оказание компетентной помощи в повышении качества образования.

Значительную роль в иерархии побуждений педагогов играют мотивы безопасности - желание иметь стабильную работу, социальные гарантии, отсутствие риска, комфортное рабочее место. Менее выражен мотив самостоятельности, состязательности, потребности во власти.

Творческая мотивация педагогических работников связана со стремлением к активной деятельности, поиску новых методов и форм обучения. Она способствует самореализации личности педагога, активизирует познавательные потребности, обеспечивает формирование целей образования, активизирует мыслительную деятельность.

Образовательный компонент предполагает организацию учебно-урочной, внеурочной и воспитательной деятельности на основе методологических подходов. В нашем исследовании акцент делается на учебно-урочную и внеурочную деятельность.

Учебно-урочный процесс состоит из следующих модулей: 1) система работы с неуспевающими детьми; 2) система работы со слабоуспевающими детьми; 3) система работы по углубленному изучению предметов; 4) система внутришкольного контроля; 5) система работы - по преемственности усвоения знаний, умений, навыков и способов деятельности, сформированных УУД; 6) система работы психологической службы.

Система внеурочной работы включает следующие модули общешкольной деятельности: работа классных руководителей; кружковая работа; индивидуальная работа с обучающимися и их родителями. Большая часть педагогического воздействия на ребенка - это профилактическая работа: вовлечение обучающихся в кружки, секции; организация досуга детей через их участие в коллективной творческой деятельности. Система дополнительного образования позволяет развивать интерес к изучению и углублению знаний по предметам, а также выполняет важную роль в развитии творческих способностей. Содержание этих модулей интегрируется и варьируется.

Управление качеством образования тесно связано с передачей информации и предполагает внедрение в процесс управления и обучения школьников информационных технологий, поэтому важным компонентом нашей модели является **информационно-технологический компонент.** Он связан с внедрением информационных технологий (ИТ) в процесс

управления качеством образования, с интенсификацией, индивидуализацией и дифференциацией учебно-воспитательного процесса. Современные информационные технологии, в частности, компьютерные, находят применение при оформлении внутришкольной документации, создании базы данных, в проведении интерактивных конференций, при отборе информации с помощью Интернет, создании электронной почты, сайта организации, в использовании программы Intel в процессе осуществления проектной деятельности, контроля и самоконтроля обучающихся, в написании рефератов. Внедрение образовательных технологий сводится к информатизации образования и состоит из следующих разделов: 1) разработка и размещение в открытом доступе информационных образовательных ресурсов; 2) развитие технической основы современных информационных образовательных технологий; 3) оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием. Ключевым понятием, раскрывающим понятие «информационные технологии», является *«программные средства»* (ПС). И.В. Роберт подразумевает под программными средствами: программные, программно-аппаратные и технические средства, а так же устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе глобальных).

К педагогическим программным средствам современных информационных и коммуникационных технологий относятся: ЭВМ, ПЭВМ, комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов, локальные вычислительные сети, устройства ввода-вывода информации, средства ввода и манипулирования текстовой и графической информацией, средства

архивного хранения больших объемов информации и другое периферийное оборудование современных ЭВМ; устройства для преобразования данных из графической или звуковой формы представления данных в цифровую и обратно; средства и устройства манипулирования аудиовизуальной информацией (на базе технологий «Мультимедиа» и «Виртуальная реальность»); системы искусственного интеллекта, системы машинной графики, программные комплексы (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, пакеты прикладных программ и пр.), современные средства связи, обеспечивающие информационное взаимодействие пользователей как на локальном уровне (например, в рамках одной организации или нескольких организаций), так и глобальном (в рамках всемирной информационной среды) [42].

Второе понятие, раскрывающее содержание информационных технологий - это «педагогические программные средства», которые определяются как «функционально поддерживающие различные виды учебного процесса» [4]. По методическому назначению используются следующие ППС: компьютерные учебники (уроки), программы-тренажёры (репетиторы), контролирующие (тестовые оболочки, информационно-справочные энциклопедии), имитационные, моделирующие, демонстрационные (слайды, видеофильмы, мультимедийные презентации), учебно-игровые, досуговые (компьютерные игры). Особое внимание Л.З. Цветанова-Чурукова уделяет таблицам-тренажёрам, которые представляют собой «многофункциональное опосредующее звено между учеником и учителем... Система таблиц создает информационное поле учебного предмета» [1]. По её мнению, таблицы можно оформлять разными способами: «используя различный фон, разнообразную палитру красок; набор различных шрифтов; рисунки; анимацию.

Следовательно, реализация информационно-технологического компонента открывает большие возможности для эффективного управления

качеством образования, позволяет оптимизировать и моделировать процесс обучения; осуществлять диагностику и управление учебным процессом, использовать возможности информационных технологий, стимулировать мотивацию участников педагогического процесса. Всё это расширяет возможности осмысления и переработки информации, развивает самостоятельность, тем самым, подготавливая обучающихся к полноценному участию в общественной, познавательной и творческой деятельности.

Исходя из вышеизложенного, теоретическая модель позволяет рассматривать управление качеством образования как постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях становления системы, что обеспечивает эффективность управления на всех уровнях. Она описывает связи между концептуальным, методологическим, содержательным, диагностическим, технологическим и результативным блоками модели и характеризует возможности прогнозирования процесса совершенствования управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Выводы по первой главе

Анализ современных педагогических исследований отечественных и зарубежных учёных свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме управления качеством образования. Осмысление различных точек зрения позволило нам определить понятие «качество образования» как универсальный критерий оценки работы общеобразовательной организации, отражающий процесс образования, степень соответствия реальных достижений и образовательного результата нормативным требованиям социума и личностным ожиданиям. Оно включает такую совокупность свойств образовательной системы, которая удовлетворяет социальные потребности в развитии, обученности, воспитанности, сформированности

основных универсальных учебных действий, связанных с освоением фундаментального ядра содержания образования.

Управление качеством образования в общеобразовательной организации определяется нами целостный специально организованный процесс, в котором осуществляется системность управленческих действий субъектов образования, направленных на достижение планируемых результатов по повышению качества образования.

Таким образом, управление качеством образования включает в себя процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь поставленных целей.

Оценка качества образования, предусматривающая причинно-следственный анализ процесса управления качеством образования в общеобразовательной организации, позволяет выявить основные тенденции изучаемого процесса и установить между ними зависимости. Оно включает в себя оценку качества знаний и умений, основных универсальных учебных действий и рассматривается в следующих направлениях: 1) параметризация и мониторинг; 2) единый государственный экзамен (ЕНТ); 3) квалитология, 4) муниципальная и школьная системы, оценки качества образования в общеобразовательной организации.

Модель управления качеством образования в общеобразовательной организации, представленная концептуальным, методологическим, содержательным, диагностическим, технологическим и результативным блоками, обеспечивает целостность, упорядоченность, соподчиненность всех её компонентов.

Программно-целевой подход, представленный в концептуальном блоке модели и включающий в себя: *ключевые понятия, стадии* 1) создание обобщённой модели управления, 2) организация программно-целевого управления, 3) контроль за выполнением поставленных целей); *этапы* (анализ проблемы, планирование, осуществление поставленных целей),

программы (управляющая и исполнительская), позволяет обеспечить эффективность управленческих действий, направленных на непрерывное повышение качества образования в соответствии с потребностями развивающейся личности, государства и общества. Его существенными *признаками* являются: системное понимание объекта; комплексный анализ проблем; обоснованный подход к выбору целей и средств их достижения; направленность на конкретные конечные результаты; увязывание воедино целей и ресурсов, создание целевой комплексной программы; стремление к максимальной эффективности достижения целей при рациональном использовании ресурсов.

Методологический блок модели, представленный системным, деятельностным, квалиметрическим, технологическим, личностно-ориентированным и компетентностным подходами, определяет авторскую стратегию построения управленческих моделей и нацеливает на выявление различных связей между компонентами образовательного процесса, представляющих совокупность взаимосвязанных подсистем.

Система принципов управления качеством образования в общеобразовательной организации (целостности, систематичности, преемственности, рефлексивности, саморазвития, опережающего управления, информатизации, ценностной направленности) позволяют более эффективно реализовать следующие направления повышения качества образования в соответствии со стандартами второго поколения: 1) выявление в структуре общеобразовательной школы системы взаимосвязанных подсистем и компонентов, обусловливающих реализацию программно-целевого подхода к управлению качеством образования в общеобразовательной организации; 2) создание оптимальных условий для формирования УУД; 3) использование информационных технологий связанных с расширением возможностей системы управления качеством образования в общеобразовательной организации за счёт нового подхода к

сбору, хранению и обработке информации; 4) совершенствование способов контрольно-оценочной деятельности субъектов образования.

Содержательный блок модели, включающий содержание качества управления субъектами образования, содержание функций, уровней и компонентов управления качеством образования субъектов образовательного процесса, позволяет создать единую функциональную систему управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Концептуальный, методологический и содержательный блоки модели способствует разработке диагностического и структурно-функционального блоков модели.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Критерии и уровни управления качеством образования обучающихся в общеобразовательной организации

Теоретический анализ проблемы исследования и «Положение о школьной системе оценки качества образования» позволили разработать диагностический технологический и результативный блоки модели, включающие в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Констатирующий этап педагогического эксперимента управления качеством образования в общеобразовательной организации связан с диагностическим блоком модели и включает в себя целевую программу эксперимента, группу критериев, показателей и уровней, современные методы и методики диагностики. На этом этапе осуществляется анализ исходного состояния управления качеством образования, формулируются проблемы, конкретизируются цели концепции управления качеством образования, намечаются тенденции и педагогические условия. Результатом данного этапа является ранжирование проблем школы во внутришкольном управлении.

Формирующий этап управления качеством образования в общеобразовательной организации определяется технологическим блоком модели и включает: 1) компоненты (целевой, аналитический, содержательный, процессуальный, диагностический, корректирующий) и этапы реализации технологии (проблемно-ориентированный анализ; 2) проектирование процесса совершенствования управления качеством образования; 3) обеспечение устойчивости педагогически управляемого процесса качеством образования; 4) рефлексивный анализ); 5) разработку

комплексно-целевых программ реализации концепции в опытно-экспериментальной работе. На этом этапе модель связана с проектированием перевода процесса управления качеством образования в новое состояние.

Заключительный этап управления качеством образования в общеобразовательной организации связан с мониторингом оценки управления качеством образования учителей. С помощью мониторинга оценки выявляются не только измерения уровня личностных достижений в учебной и внеклассной работе, но и изменения, достигнутые каждым учителем по разным параметрам. Постоянное отслеживание результатов и проверки их соответствия промежуточным или конечным целям. Содержание данного этапа состоит в планировании организации и проведении квалиметрических процедур, сборе, хранении и обработке информации, анализе результатов внутришкольного контроля, внешней и внутренней экспертизы, соответствие результатов обучения требованиям Госстандарта.

Разработанные нами диагностический, технологический и заключительный блоки модели отличаются: а) полифункциональностью, то есть выполнением разнообразных функций во взаимосвязи, обеспечивающих успешность решения поставленных задач; б) инновационностью, проявляющейся в поиске, разработке и внедрении новых подходов, форм и методов диагностики, в частности, кластерного подхода и разработки методики СОКО ОУ; в) динамичностью, раскрывающейся в позитивных изменениях результатов осуществляемого управления; г) оперативностью, обусловленной необходимостью постоянного исправления управленческой деятельности на основе оценки достигнутых результатов; г) открытостью, проявляющейся во взаимодействии субъектов образовательного процесса.

Остановимся подробнее **на диагностическом блоке модели,** который реализуется на констатирующем этапе эксперимента, и определим критерии, показатели, уровни управления качеством образования участников образовательного процесса в организации.

В констатирующем эксперименте приняли участие обучающиеся «КГУ общеобразовательная школа им М. Горького отдела образования Карабалыкского района».

При проведении констатирующего эксперимента на основе программно-целевого подхода была разработана комплексная программа, которая учитывала тот факт, что система оценки качества образования учреждения представляет собой совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой основе оценку общеобразовательных достижений обучающихся. Основными пользователями результатов системы оценки качества образования образовательного учреждения являются: а), руководители; б) педагогический коллектив школы; в) совет школы; г) департамент образования.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие **задачи:**

1. Определить критерии, показатели и уровни управления качеством образования учителей и руководителей общеобразовательной организации;

2. Выявить основные причины, затрудняющие эффективное управление образовательным процессом в организации;

3. Наметить педагогические условия **управления** качеством образования в организации.

В качестве диагностических методик мы применяли: моделирование, анкетирование администрации и учителей школ, родителей, исследовательскую беседу, педагогическое наблюдение, тестирование, мониторинг, проведение специальных диагностических заданий для руководителей школ, изучение и обобщение педагогического опыта, изучение школьной документации (планов работы школы, заместителей директоров школ, методических объединений), контент-анализ, статистические методы исследования, включающие в себя экспертные оценки, весовые коэффициенты.

При определении критериев и показателей управления качеством образования, помимо программно-целевого подхода, мы опирались на методологические подходы нашей концептуальной модели. С позиций культурологического подхода система управления качеством образования рассматривается как совокупность взглядов на мир, общество и человека и выступает как особый показатель качественной характеристики развития личности. Личностно-ориентированный подход опирается на личностный уровень качеств образования школьников. Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать все достижения обучающихся в определенной системе с учетом специфики развития школы.

Выбор критериев управления качеством образования был также обусловлен основными компонентами теоретической модели: нормативно-правовой, управленческий, мотивационный, образовательный, материально-технический и экономический. В соответствии с этими компонентами осуществлялся отбор критериев управления качеством образования обучающихся, что позволило учитывать социальный заказ, специфику и потребности образовательной системы, параметры районной и школьной систем качества образования, основанных на кластерном подходе.

В соответствии с методологическим и содержательным блоками модели были выделены следующие группы **критериев:** 1) личностные достижения обучающихся в учебной деятельности; 2) мотивация повышения качества образования у субъектов образовательного процесса; 3) качество управления профессиональной деятельностью педагогических работников; 4) состояние здоровьесберегающей среды.

Критерий - **личностные достижения обучающихся в учебной работе** - включает показатели, состоящие из инвариантной и вариативной частей. Инвариантная часть представляет собой набор одинаковых по структуре и составу показателей, обязательных для обучающихся всех классов и позволяющих определить средние показатели, сравнить их между собой. Вариативная часть характеризует специфику каждой, категории

обучающихся, дающей оценку выполнения отдельных задач, стоящих перед данной категорией, то есть выделяются показатели "внешней" и "внутренней" оценки результатов обучения, которые показывают таблица 1. Такой подход обеспечивает методическое единство, позволяет более эффективно осуществлять сравнительный анализ, учитывает индивидуальные особенности и приоритеты, составляющие образовательную систему. Сбор информации и расчет показателей проводится с помощью весовых коэффициентов, t-критерия Стьюдента [39] и автоматизированного критерия Фишера.

Для характеристики учебных достижений обучающихся использовались следующие методы и методики: контент-анализ, тестирование, анализ административных контрольных работ.

Остановимся подробнее на критерии - **личностные достижения обучающихся в учебной работе.** Изучение личностных достижений обучающихся проходило **в три этапа.** Первый этап связан с анализом уровня обученности школьников и владения полученными знаниями в практической деятельности по итогам года. Второй этап предусматривал внешнюю экспертизу уровня обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности, проводимую Департаментом образования в рамках комплексной проверки школы. Третий этап определялся итогами промежуточной (4 класс) и итоговой аттестации (9, 11 классы). При определении уровней обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности нами использовалась методика учебных достижений всех обучающихся (И.С. Гринченко, В.П. Симонова и П.И. Третьякова), в соответствии с которой основными показателями уровней обученности школьников и владения полученными знаниями в практической деятельности являются различение, запоминание, понимание, элементарные умения и навыки, перенос знаний, умений и навыков (ЗУН) в новую ситуацию.

Различение (распознавание) – низшая ступень обученности.

Обучающиеся отличают данный объект, предмет, процесс, явление или какое-либо действие от их аналогов только тогда, когда их предъявляют ему их в готовом виде.

Запоминание – обучающийся может пересказать содержание определенного текста, правильно воспроизвести формулировку закона, но не всегда понимает. Это количественный показатель, он характеризует количественное усвоение информации и репродуктивный характер усвоения действительности и сформированности умений.

Понимание **-** процесс нахождения существенных признаков и связей, исследуемых предметов и явлений, вычленение из массы несущественного, случайного на основе анализа и синтеза, ученик может объяснить и привести примеры.

Простейшие (элементарные) умения и навыки **-** закрепленные способы применения знаний на практике. Обучающиеся показывают на практике умения решать алгоритмические задания, типовые стандартные задачи с использованием законов и правил, вскрывать причинно-следственные связи при разборе теоретического материала, умеет связать несложные теоретические положения с практикой.

Перенос **-** творческое применение полученных знаний и умений на практике в новой, нестандартной ситуации, умение переносить установленные закономерности на новые явления.

Модуль личностных достижений обучающихся в учебной работе в конце 2021-2022 года и критерии уровней обученности школьников и владения полученными знаниями в практической деятельности по показателям даны в Таблице.

Таблица 2

Уровни и показатели обученности школьников

Уровни обученности школьников, владения полученными знаниями в практической деятельности		Показатель эффективности обученности по всем предметам	
Уровни	Показатели	В баллах	%
1. Низкий (недостаточный)	Различение Запоминание	1-2	0 <;_Эф<15
2.Базисный (удовлетворительный)	Понимание	3-4	16 ^Эф <35
3.Продвинутый (хороший)	Элементарные умения и навыки	5-7	36 ^Эф <64
4. Высокий (отличный)	Перенос	8-10	65<г_Эф <100
Оценка в баллах 1,2,3,4,5			

На основе этих показателей были определены следующие **уровни учебных достижений обучающихся:** низкий (недостаточный), базисный (удовлетворительный), продвинутый (хороший), высокий (отличный), характеристика которых представлена в таблице 3, Приложение 1. Для сравнения нами были взяты параллели 4, 9, 11 классов, которые являются выпускными по трем ступеням образования (начальная, основная, средняя школа).

Первый этап обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности школьников по балльно-рейтинговой шкале по итогам года показывает таблица. Анализ результатов обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности

обучающихся по итогам 2021-2022 года показал, что во всех классах (4, 9, 11) наблюдается 100% успеваемости, при этом в 4 классах качество знаний и умений составило 40%, в 9 классах - 34%, а в 11 классах - 31%.

Фактическая эффективность обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности по данным показателям в 4, 9, 11 классах определяется по формуле: $Эф1=(К_5+0,64К_4+0,36К_3)$: N; Эф= 0,375

Среднее значение качества знаний по предметам в организации в 2021-2022 учебном году показывает таблица 4, Приложение 1. Из таблицы видно, что самые низкие результаты 39,9% составляют личностные достижения обучающихся по алгебре, геометрии 41,3%, по математике 43,6%; самые высокие - по информатике 96,8%, физкультуре - 95,6%, ОБЖ - 92% .

Второй этап изучения уровня обученности школьников и владения полученными знаниями в практической деятельности характеризует внешняя экспертиза, проводимая департаментом образования в виде комплексной проверки, в рамках которой были проведены контрольно-методические срезы (КМС) по русскому языку, математике, литературе. Анализ результатов показал низкий уровень обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности по этим предметам. Сравнительные результаты внешней и внутренней оценки качества образования позволили сделать вывод об их несоответствии. Так уровень успеваемости обучающихся по литературе составил 72%, что на 28% ниже качества образования по итогам года. По русскому языку, успеваемость составила 80,5%, что на 19,5% ниже уровня успеваемости по итогам года. По алгебре успеваемость составила 45%, что на 55% ниже качества образования по итогам года.

Третий этап проверки уровня обученности школьников и владения полученными знаниями в практической деятельности основан на анализе результатов переводных контрольных работ в 4 классах и итоговых экзаменов в 9, 11 классах.

В 4 классах проходили проверочные работы по русскому языку, математике и окружающему миру. Сравнительные результаты обученности

четвероклассников показали, что по итогам контрольных работ низкий и недостаточный уровень обученности ниже годового на 35% по русскому языку и на 38% по математике, а продвинутый и повышенный уровень соответствует нормам. Такое несоответствие результатов обученности связано с не разработанностью средств оценивания результатов обучения школьников, с субъективными факторами при выставлении оценок.

Третий этап проверки уровня обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности обучающихся 9 классов проходил в виде экзаменов в форме ОГЭ.

При сравнении результатов обученности выпускников 9 классов с результатами итогов года не наблюдается резких изменений. Это объясняется тем, что данная форма экзаменов не отражает полную объективную картину успеваемости и требует совершенствования и поиска педагогических условий эффективного управления оценкой качества образования. В 11 классах государственная (итоговая) аттестация проходила в форме сдачи ЕНТ - 11 класс по основным предметам русский язык и математике и предметам по выбору. Результаты ЕНТ показывает.

Сравнительный анализ уровней обученности показал, что результаты по итогам ЕНТ на продвинутом и высоком уровнях по русскому языку выше на 11%, а по математике - на 3%, чем результаты по итогам года; а на низком и недостаточном уровнях - на 8% по русскому языку и 38 % по математике ниже годового.

Модуль результатов обученности школьников по этапам, включающий четыре уровня, показывает таблица 4.

Анализ результатов исследования показал, что фактическая эффективность обученности и владения полученными знаниями в практической деятельности самая высокая у выпускников 9-х классов, 4-х классов и самая низкая - у выпускников 11-х классов. Проведенный констатирующий эксперимент показал несоответствие внешней и внутренней оценки качества образования. Это объясняется формализмом, субъективным

фактором в оценивании результатов обучения, с использованием традиционных форм, не отражающих всестороннюю картину успеваемости, с не разработанностью четких параметров системы оценивания.

Критерий *мотивации к эффективному управлению качеством образования у педагогических работников* определялся с помощью разработанной нами методики на основе опросника А.А. Реана, В.А. Якунина, В.Г. Леонтьева. Ранжирование утверждений по модернизированной нами методике показывают таблица.

Кластерный анализ позволил выделить два кластера. 1 кластер включал две группы социальных мотивов, престижа и избегания неудач. Была составлена горизонтальная схема кластеров. 2 кластер также включал две группы мотивов: 1) мотивы долга и ответственности; 2) группа - научно-исследовательской деятельности, коммуникативные, стремления обеспечить будущую профессиональную деятельность, познавательной и творческой самореализации, профессиональные. Кластерный анализ позволил выявить группы ведущих мотивов и их иерархическую структуру (кластерная модель).

Анализ результатов исследования по методике В.Г. Леонтьева по каждому виду мотивации показал, что на первом месте у педагогических работников находятся материальные потребности (100%), мотивация к труду, которая связана с желанием иметь хорошо оплачиваемую работу, стабильность (88%); Познавательная мотивация к совершенствованию качества образования в организации наблюдается у 58% учителей; духовные потребности, связанные с личностным профессиональным ростом, составляют 46 %. Учителя считают необходимым ощущать себя частью коллектива (36% - 6 место), возможность реализовать свои планы и идеи в коллективе (28% - 7 место).

Среди социально-психологических мотивов важное место имеют мотивы справедливости (68%), уважения, желания добиться хорошего

отношения к себе (64%), признания своей незаменимости (43%), самостоятельности (35%), потребность во власти (23%).

Большое значение имеют мотивы безопасности: спокойная атмосфера, уверенность в завтрашнем дне (94%), страх перед наказанием, увольнением, моральные стимулы (32%).

Среди коммуникативной мотивации выделяются мотивы, связанные с отношением в коллективе (78%). Таким образом, возникает необходимость формирования профессиональных мотивов, творческой самореализации, благодаря которым процесс управления качеством образования будет более эффективным.

Анализ результатов исследования позволил выделить **четыре уровня** мотивации к эффективному управлению качеством образования у педагогических работников.

Первый уровень - *повышенный (отличный)* - сильно выражено наличие познавательных мотивов, связанных с совершенствованием профессиональных компетенций, стремление к использованию новых инновационных технологий, стремление к исследовательской деятельности. Коммуникативные потребности и мотивы интересы и установки проявляются в общении, в реализации своих творческих достижений в коллективе школы, желании поделиться своими профессиональными достижениями. Духовная и социально- психологическая мотивация проявляется в стремлении к самостоятельности, уважении, моральных стимулах (8%).

Второй уровень - *продвинутый (хороший)* - наличие познавательной мотивации выражено слабее, Она в целом направлена на развитие мотивов самообразования носят конкретный характер. Коммуникативные мотивы, направленные на взаимопонимание в коллективе, выражены ярко, мотивация к труду часто связана с духовными потребностями. Социально-психологические потребности выражены достаточно ярко (18%).

Третий уровень - *базисный (удовлетворительный)* - наличие познавательной мотивации наблюдается фрагментарно. Учителя положительно относятся к инновационным процессам, исследовательской деятельности, инновациям, но не всегда их применяют. Коммуникативные мотивы, потребности, установки проявляются не очень сильно. Мотивация к труду не всегда связана с материальными потребностями учителей (44%).

Четвертый уровень - *низкий (недостаточный)* - познавательная мотивация проявляются слабо, духовные потребности не развиты, преобладают мотивы подавления, страха, комфорта, материальные потребности учителей не учитываются, коммуникативные потребности проявляются слабо. Наблюдается негативное отношение ко всему новому, возникают негативные отношения в коллективе педагогов и обучающихся, что ведет к конфликтам и отрицательно сказывается на образовательном процессе (24%).

Качество управления профессиональной деятельностью педагогических работников характеризуется следующими показателями: 1) наличием информации о качественном составе кадров педагогических работников; 2) аналитической обеспеченностью управления профессиональной деятельностью педагогических работников; 3) организационной обеспеченностью управления профессиональной деятельностью педагогических работников (методы экспертной оценки Э.В. Литвинова и В.И. Зверева).

Наличие информации о качественном составе кадров педагогических работников включает: укомплектованность кадрами, повышение квалификации педагогов, повышение качества их профессионального уровня, дидактическое и методическое обеспечение.

Анализ результатов исследования по наличию информации о качественном составе кадров педагогических работников показал, что качественный состав учителей достаточно высок, укомплектованность кадрами 98%, среди них большинство со стажем от 10 до 20 лет. Материально-технические условия в

2019 году характеризуются тем, что наличие компьютеров, подключенных к Интернету, составляет 100%, наличие множительной техники - 60%, книги и журналы оставили 6800 экземпляров. Управление повышением квалификации педагогов школы характеризуется тем, что курсы повышения квалификации на базе ЧИПКРО и других учреждений дополнительного профессионального обучения кадров прошли 12,5% человек, информационными технологиями, овладели 12,5% учителей. Аттестация педагогических кадров показала, что высшую квалификационную категорию имеют 32%, первую - 25% и вторую – 13.

Аналитическая обеспеченность управления профессиональной деятельностью педагогических работников включает в себя: 1) владение педагогических работников проблемно-ориентированным анализом; 2) владение педагогических работников рефлексивным анализом; 3) владение педагогических работников разработкой комплексно-целевых программ управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Владение педагогических работников проблемно-ориентированным анализом предполагает установление и выявление проблем в содержании и организации процесса управления качеством образования. Анализ результатов исследования показал, что им владеют 43% педагогических работников (руководителей и учителей).

Владение педагогических работников рефлексивным анализом (10%) позволяет выявлять причины обнаруженных недостатков и возможности школы в их устранении. По мнению руководителей общеобразовательной организации, такие результаты определяются следующими затруднениями в осуществлении управлением деятельностью учителей по повышению качества образования:

Не разработанность методики изучения состояния внутришкольного управления качеством образования на основе современных методов диагностики;

- отсутствие четких критериев проблемно-ориентированного анализа;

- недостаточность знаний, умений и навыков управления деятельностью учителей по различным направлениям решения проблемы у администрации школы.

Владение разработкой комплексно-целевых программ управления профессиональной деятельностью педагогических работников связано с планированием внутришкольного управления качеством образования, деятельности руководителей методического совета и учителей по совершенствованию качества образования (48%). Умение использовать новые идеи, современные технологии в организации методической работы наблюдается у 20 % учителей.

Организационная обеспеченность управления профессиональной деятельностью педагогических работников – подготовленность администрации школы к управлению этим процессом, чёткое выполнение функций управления, способность педагогов отбирать оптимальные методы, формы и средства обучения для повышения качества образования в общеобразовательной организации, распределение обязанностей между администрацией и руководителями методических объединений. Умением выявить, изучить, обобщить, распространить актуальный педагогический опыт владеют 20% . Дидактическое и методическое обеспечение введения нового содержания образования наблюдается в 1,7% случаев. Балльная оценка качества работы каждого педагога проводится по каждому показателю относительно среднего показателя.

Анализ результатов исследования позволил выявить следующие проблемы.

1. Подготовленность администрации к управлению качеством образования не обеспечила целостной взаимосвязи учебной и внеурочной деятельности.

2. Наличие единой комплексно-целевой программы общеобразовательной организации создает условия для взаимодействия руководителей лишь на этапе реализации комплексных мероприятий, но не обеспечивает

взаимосвязи подразделений по решению проблемы на этапе управления качеством образования.

3. Обнаружены рассогласования в деятельности администрации по реализации решений методического объединения.

Состояние здоровьесберегающей среды. В зависимости от степени заболеваемости были выделены четыре группы состояния здоровья обучающихся в общеобразовательной организации: I группа - здоровые дети, с нормальным развитием и нормальным уровнем функций; II группа - здоровые дети, но имеющие функциональные отклонения, сниженную сопротивляемость к острым и хроническим заболеваниям; III группа - дети, больные хроническими заболеваниями в состоянии компенсации, с сохраненными функциональными возможностями организма; IV группа - дети, больные хроническими заболеваниями, со сниженными возможностями организма. В зависимости от группы здоровья имеется распределение по медицинским группам - основная, подготовительная, специальная.

Анализ результатов исследования показал, что многие дети по состоянию здоровья находятся в подготовительной группе. Это сказывается на качестве образования в общеобразовательной организации, уровне усвоения у них знаний, умений, навыков и ключевых УУД. Поэтому необходимо разработать такую методику управления качеством образования, которая позволит, учитывая здоровье детей, более эффективно формировать качество образования в общеобразовательной организации.

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента позволили сделать следующие выводы:

1. Реализация концепции управления качеством образования с позиций программно-целевого подхода в опытно- экспериментальной работе связана с разработкой комплексно-целевой программы, которая позволила провести констатирующий эксперимент на трех этапах, охарактеризовать проблему управления качеством образования в системах: учитель - обучающийся, руководители - педагогические работники, департамент образования -

руководители - педагогические работники - обучающиеся, и наметить три группы критериев качества образования в общеобразовательной организации. Каждая группа критериев раскрывает определенную сторону качества образования.

2. Анализ критериев - личностные достижения обучающихся в учебной деятельности позволил выделить четыре уровня: высокий (отличный), продвинутый (хороший), базисный (удовлетворительный), низкий (недостаточный). Уровень большинства школьников выпускных классов соответствует базисному уровню.

Однако результаты личностных достижений обучающихся не смогли дать полной картины диагностики, поэтому был разработан модуль обученности школьников, предусматривающий: 1) уровень обученности в организации по итогам года, 2) уровень обученности по результатам внутренней экспертизы, 3) уровень обученности по независимой экспертизе и итоговой аттестации ЕНТ, ОГЭ, 4) уровень общих показателей неуспевающих школьников, 5) уровень интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей.

Разработка данного модуля позволила всесторонне изучить качество образования учеников, более четко провести диагностику, выявить затруднения руководителей при управлении качеством образования. К ним относятся: не разработанность методик в психолого-педагогической литературе, обеспечивающих переход школы на новую систему диагностики, отсутствие четких показателей, которыми следует пользоваться руководителям в управленческой деятельности, неадаптированность школьников и педагогических работников к введению новых современных технологий, средств оценивания результатов обучения школьников.

3. Анализ второй группы критериев, связанный с изучением мотивации к эффективному управлению качеством образования у педагогических работников на основе кластерной модели, позволил выделить четыре уровня мотивации: высокий, средний, низкий, негативный. В основном мотивация

повышения качества образования у педагогических работников находится на среднем уровне. Проведенные исследования выявили вторую группу затруднений руководителей в процессе управления качеством образования, которые связаны с недооценкой мотивации педагогических работников в повышении качества образования. Возникает необходимость разработки программы, учитывающей оптимальное сочетание методов, форм и средств повышения мотивации у педагогических работников.

4. Анализ группы критериев качества управления профессиональной деятельностью педагогических работников позволил выделить следующие показатели управления профессиональной деятельностью педагогических работников: качественный состав, материально-технические условия, управление развивающейся системой непрерывного дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) педагогов, повышение качества профессионального уровня, дидактическое и методическое обеспечение введения нового содержания образования, а также, как показывают результаты исследования, качественный состав довольно высок, материально- технические условия требуют дальнейшего совершенствования. Работа с педагогическими кадрами, направленная на повышение качества образования, ведется в целом фрагментарно. Вызывают затруднения организация научно-исследовательской работы педагогических работников, использование инновационных форм, овладение информационными технологиями, проведение методических советов, обеспечивающих современное понимание проблемы повышения качества образования. Данные, полученные психологической службой, практически не используются администрацией школы, информация не обобщается на управленческом уровне и не рассматривается в целостной системе данных об обученности и обучаемости обучающихся, о форсированности у них умений самостоятельной работы. Подготовленность администрации к внутришкольному управлению качеством образования также находится на невысоком уровне. Требует совершенствования: владения проблемно-

ориентированным анализом, рефлексивным анализом, разработкой комплексно-целевых программ, владение организационной и контролирующей деятельностью. Все это требует разработки содержания структурно-функциональной модели на этапе формирующего эксперимента.

Состояние здоровьесберегающей среды позволило выявить четыре уровня:

1) здоровые дети, с нормальным развитием и нормальным уровнем функций;

2) здоровые дети, но имеющие функциональные отклонения, сниженную сопротивляемость к острым и хроническим заболеваниям;

3) дети, больные хроническими заболеваниями в состоянии компенсации, с сохраненными функциональными возможностями организма.

Анализ результатов исследования показывает высокий уровень заболеваемости обучающихся, что сказывается на качестве образования. Основные затруднения администрации связаны с созданием условий, позволяющих избежать физических и интеллектуальных перегрузок обучающихся, организацией правильного питания, владением основными приемами оценки и самооценки эффективности использования здоровьесберегающих технологий, позволяющих уменьшить количество заболеваний.

Анализ результатов исследования констатирующего эксперимента позволил реализовать технологический блок модели, наметить педагогические условия и технологию их реализации, которые будут раскрыты в следующем параграфе второй главы диссертации.

2.2. Технология и педагогические условия управления качеством образования в общеобразовательной организации

Формирующий эксперимент, организованный в школе, предусматривал разработку дидактического проекта эффективного управления качеством

образования в общеобразовательной организации, в задачи которого входило:

1. Разработать технологию управления качеством образования в общеобразовательной организации в соответствии с целевой программой.

2. Теоретически обосновать и проверить на практике эффективность реализации педагогических условий управления качеством образования в организации.

Остановимся подробнее на технологии управления качеством образования в общеобразовательной организации, представляющей технологический блок модели.

Технология управления качеством образования включает в себя следующие этапы: 1) проблемно-ориентированный анализ процесса управления качеством образования обучающихся; 2) проектирование процесса совершенствования управления качеством образования обучающихся; 3) обеспечение устойчивости педагогически управляемого процесса качеством образования; 4) рефлексивный анализ состояния внутришкольного управления качеством образования и внесения изменений, реализуемый уровень качества реализуемого содержания и процесса, условий образования.

Каждый этап технологии связан с целевым, информационно-аналитическим, содержательным, процессуальным, регулятивно-коррекционным и результативным.

Целевой компонент технологии определяет цели формирующего эксперимента, разработанные к каждому компоненту комплексно-целевой программы. Информационно-аналитический компонент характеризует достигнутый уровень образованности обучающихся на каждой этапе, намечает проблемы, которые следует решить, даёт информацию о качестве образования всех участников образовательного процесса. Содержательный компонент намечает мероприятия по совершенствованию качества образования, определяет исполнителей, содержание комплексно-целевых

программ. Процессуальный компонент разрабатывает алгоритмы проведения мероприятий по разным направлениям в соответствии с компонентами теоретической модели, определяет оперативный контроль и регулирования программы. Результатом данного этапа является разработка проекта перевода процесса управления качеством образования в новое состояние на основе комплексно-целевой программы, включающей нормативно-правовое, организационное, методическое, информационно-аналитическое ее обеспечение, методы формы и название мероприятий. Результативный компонент технологии связан с проверкой выполнения поставленных задач и реализацией педагогических условий.

Таблица 3

Технология управления качеством образования обучающихся

Этапы реализации технологии
Проблемно-ориентированный анализ процесса управления качеством образования; проектирование процесса совершенствования управления качеством образования; обеспечение устойчивости педагогически управляемого процесса качеством образования; рефлексивный анализ состояния управления качеством образования в общеобразовательной организации и внесение изменений. Компоненты технологии *Функции* планово-прогностическая, мотивационно-целевая *Цель:* определение приоритетных направлений управления качеством образования в процессе реализации педагогических условий. Это проектируемый уровень управления качеством образования. Цели и задачи внутреннего управления задаются основными противоречиями и проблемами управления качеством образования на всех этапах. Разработка авторских программ, проектов, в которых обозначены основные направления проблемы Аналитический компонент *Функция:* информационное обеспечение процесса управления качеством образования *Цель*: выявление состояния качества образования, возможности информационного обеспечения всех субъектов образовательного процесса на всех этапах.

Педагогический анализ качества образования и обучения определяет достигнутый уровень образования на каждой ступени обучения, проблемы, которые следует решить, динамику качества профессиональной подготовки. Работа педагогического коллектива рассматривается с позиций достигнутых результатов, и степени обученности школьников. В анализе вскрываются противоречия и проблемы управления качеством образования. Обработанная информация по определенным показателям и направлениям сообщается: а) школьникам для самооценки образовательной деятельности; б) отдельному школьнику индивидуально для определения направлений повышения качества обучения, благодаря чему выстраивается система его обучения, воспитания и развития; в) заместителям директора, учителям для проведения коррекции образовательного процесса, повышения компетенции; г) воспитателям, социально-психологической службе для проведения групповой и индивидуальной работы с обучающимися и родителями и социально-психологического сопровождения образовательного процесса.

Содержательный компонент

Функция: определение содержания управления качеством образования и организации педагогических воздействий

Цель: определить эффективные способы управления качеством образования.

Разработка содержания программ, основных направлений, направленных на совершенствование качества образования.

Формы внутреннего управления качеством образования тематический, персональный, предупредительный, итоговый *Методы внутреннего управления качеством образования*

Анализ уроков, анализ школьной документации, наблюдения, анкетирование, тестирование, мониторинг достижений обучающихся, беседы, мониторинг достижений учителей, методы современного оценивания качества образования

Коррекционный компонент

Функция: регулировать и корректировать учебно-воспитательный процесс

Цель: определить характер необходимых изменений и корректив в процессе реализации технологии Система взаимодействующих процессов на различных управленческих уровнях: администрация школы - педагогический коллектив, учитель - класс, учитель – ученик

Результативный компонент

Функция: контрольно-диагностическая, изучение результата, определяемого сформированностью ключевых компетенций, образованностью школьников и учителей, руководителей.

Цель: определить достоверность полученных результатов и проверить эффективность технологии.

Проверка выполнения поставленных задач, степень изученности всех сторон образовательного процесса (организация и проведение контроля, мониторинг качественных и количественных изменений в образовательном процессе, внутришкольный контроль, внешняя и внутренняя экспертиза). Соответствие результатов обучения требованиям Госстандарта.

Теоретический *анализ,* осмысление системы закономерностей и принципов повышения качества образования в организации, его синтетической модели и технологии позволили обосновать и реализовать следующие **педагогические условия:** 1) внедрение в процесс управления качеством образования современных способов оценивания результатов обучения, обеспечивающих взаимосвязь внешней и внутренней систем оценок; 2) разработка содержания методической работы школы, направленной на совершенствование ключевых УУД; 3) создание комфортной здоровьесберегающей среды, обеспечивающей более высокий уровень качества образования в общеобразовательной организации; 4) внедрение информационных технологий в процесс управления качеством образования в общеобразовательной организации.

При выборе и теоретическом обосновании данных педагогических условий мы исходили из философского определения: «Условия - это совокупность объектов (вещей, процессов, отношений), необходимых для возникновения, существования или изменения данного объекта и образа». Педагогические условия могут выступать как значимые оптимальные внешние и внутренние ситуации, обстоятельства, факторы, средства от *которых* зависит эффективное управление качеством образования [3]. Указанные педагогические условия рассматриваются как определённые процессы, которые связывают между собой «внутренние характеристики образовательного процесса и потому выступают как «внутренние условия». Они должны обеспечивать качественные изменения в структуре личности, в частности, повышение уровня личностных достижений школьников, их мотивации к познавательной и творческой деятельности, компетентности,

развития творческих способностей. Данные условия должны решить определённые типичные проблемы, возникающие на каждом этапе повышения качества образования.

Реализация педагогических условий с позиций программно-целевого подхода предусматривала разработку учебных узловых целей, целей учебных разделов, учебных тем, формирования учебных компетенций. В зависимости от целей в управленческой программе намечались стержневые линии управления качеством образования в организации, разрабатывались основные положения реализации педагогических условий, уточнялись факты, понятия, устанавливались зависимости, формировались представления, чувственный опыт обучающихся, отношения к миру..

Первое педагогическое условие - *внедрение в процесс управления качеством образования современных способов оценивания результатов обучения, обеспечивающих взаимосвязь внешней и внутренней систем оценок;* - связано с необходимостью создания отсутствующей до настоящего времени единой системы показателей качества образования, сопоставимой с мировой практикой и мониторингом образования.
Обновление содержания образования и совершенствование механизмов контроля качества определяется принятием государственных стандартов общего образования; ориентацией на потребности личности и современной жизни страны; формирование и приведение в действие независимой от органов управления образованием государственной системы аттестации и контроля качества образования; отработка форм единого государственного экзамена. Этот процесс связан с теоретическим обоснованием и практической разработкой диагностических методов в образовательном процессе школы.

Одним из основных методов современного оценивания является мониторинг качества оценки образования. Он требует определения
критериев, показателей оценки и их эффективности, использования параметризации школьного образования, педагогической диагностики.

Мониторинг - это «постоянное отслеживание результатов и проверки их соответствия промежуточным или конечным целям» [24]. Реализация данного педагогического условия состоит в разработке и реализации программы по сбору, хранению и обработке информации. Мониторинговые исследования осуществляются с учетом основных циклов функционирования школы (учебная четверть, полугодие, учебный год); образовательных концепций и программ; основных этапов школьного образования (начальная, основная, средняя школа).

Диагностическая программа осуществляется поэтапно.

Первый этап связан с изучением контингента обучающихся, их учебных достижений и результатов в начале исследования (2021-2022 год). Учебные достижения обучающихся анализировались с помощью рейтинговой оценки. Анализ осуществлялся по следующим показателям: контингент обучающихся, учебные достижения (внутренняя оценка), качество процесса управления. При анализе качества образования в 2021-2022 учебном году диагностика осуществлялась традиционным способом, что влияло недостоверность исследования, так как многие факторы не были учтены, а в 2022-2023 были использованы современные методики.

Второй этап позволяет учитывать рейтинговую оценку: 1) уровня индивидуальных образовательных достижений обучающихся; 2) состояния и эффективности деятельности школы по управлению качеством образования; 3) выявить положительные и отрицательные факторы, влияющие на качество образования; 4) совершенствовать подготовку экспертов, принимающих участие в процедурах оценки качества образования.

Отбор критериев и параметров осуществлялся с учетом требований социального заказа; потребностей образовательной системы, различных уровней управления ею; критериев и параметров системы оценок качества образования, специфики системы образования в организации. В работе по внедрению СОКО ОУ участвовали совет школы, администрация,

педагогический совет, методический совет, методические объединения, психологическая служба.

В процессе проведения мониторинга оценки качества образования с целью совершенствования процесса управления качеством образования в общеобразовательной организации на втором этапе была разработана и внедрена в учебный процесс ***кластерная модель,*** которая позволила определить совокупность количественных показателей качества образования и разработать параметрическую модель оценки качества школьного образования с применением методов кластеризации.

Важное место в кластерной модели занимает школьная система оценки качества образования. Наибольшие весовые значения присваивали показателям, характеризующим результаты, зависящие от усилий педагогического коллектива, с учетом актуальных проблем и приоритетов образовательной политики. В результате этой процедуры получены максимальные значения интегральных показателей качества результата и качества процесса. Индикатором качества при проведении рейтинговой оценки служат значения средних показателей по организации. Их расчет проводится в ходе обработки данных образовательной статистики по результатам отчетных периодов (полугодий, четвертей), что позволяет учитывать динамику учебных достижений. Накопление первичных данных для расчета показателей ведется в процессе мониторинга профессиональной деятельности каждого учителя в рамках внутришкольного контроля и на основе карт самоанализа учителя за отчетный период.

Балльная оценка качества работы каждого педагога проводится по каждому показателю относительно среднего показателя. Далее рассчитываются суммарные баллы по каждому блоку и итоговые значения интегральных показателей качества процесса и качества результата. Группировка (кластеризация) образовательных систем по интегральным показателям качества процесса и результата. В основу кластеризации положено разбиение шкал итоговых баллов процесса и результата на

интервалы, соответствующие условно «низкому», «среднему» и «высокому» качеству, и скрещивание полученных интервалов процесса и результата.

Задачами внедрения системы оценки качества в учебный процесс школы являются:

- Создание единой системы диагностики и контроля состояния образования в организации, обеспечивающей определение факторов, влияющих на качество образования и выявление его изменений;
- Получение объективной информации о состоянии качества образования в школе;
- Обеспечение объективности при проведении процедур аттестации педагогов, конкурсов лучших учителей и других конкурсах профессионального мастерства педагогов;
- Обеспечение объективности и справедливости распределения выплат стимулирующего характера сотрудникам школы;
- Принятие обоснованных и своевременных управленческих решений администрацией школы.

Показатели системы оценки качества образования характеризуют:

1) качество результата обучения с помощью независимой экспертизы обучающихся, их учебных и внеурочных достижений, освоение стандарта;

2) качество процесса;

3) соответствие нормативных требований;

4) учет интересов родителей и обучающихся;

5) безопасность и здоровье;

6) информатизация образовательного процесса;

7) характеристика управления: развитие потенциала управления; использование ресурсов.

Таким образом, анализ основных тенденций развития качества знаний обучающихся позволяет прогнозировать ситуацию развития школы,

принимать необходимые управленческие решения, сформировать мотивацию к учению на основе прогнозов психологической службы. С помощью мониторинга была установлена прямая зависимость качества обучения от диагностики и установлены устойчивые и неустойчивые тенденции развития.

Реализация **второго педагогического условия** - ***направленность организации методической работы в организации на совершенствование ключевых УУД*** – связана с необходимостью массового перехода школ на стандарты 2 поколения. Это требует поиска наиболее эффективных методов и приёмов методической работы, позволяющих принимать оптимальные управленческие решения, своевременно корректировать педагогические действия, проявлять профессионализм и творчество в формировании ключевых УУД. В этой связи необходимо четко определить ключевые УУД школьников, которые должны быть сформированы в начальном, основном и среднем звеньях.

В школе была выбрана следующая методическая **тема исследования:** *«Совершенствование учебной деятельности обучающихся в системе личностно-ориентированного образования»*, которая легла в основу управления качеством образования. **Целью** реализации данной темы является создание благоприятных условий для разработки и совершенствования ключевых УУД, позволяющих воспитать образованную, нравственную, социально-адаптивную личность, способную к жизненному самоопределению и творчеству.

С целью разработки и совершенствования ключевых УУД в 2021 г. в школе были изменены подходы к организации методической работы в организации. Если раньше методическая работа оценивалась по качеству и количеству проведенных мероприятий, то в 2021 году она стала оцениваться по конечным результатам. Кроме стандартных форм широкое применение получили нестандартные формы.

Методическая работа в организации осуществлялась в следующих формах: тематические педагогические советы; работа учителей над темами самообразования; научно - практические семинары, семинары, открытые уроки и мероприятия, их анализ; предметные недели; единые методические дни; педагогический мониторинг; аттестация; организация и контроль курсовой подготовки учителей; индивидуальные консультации по организации и проведению урока; изучение методической и педагогической литературы; методические разработки уроков и внеклассных мероприятий, методических пособий, размещенных на образовательных порталах.

Методическая служба в школе имеет следующую структуру: педагогический совет, научно-методический совет, методические объединения школы, библиотечная служба, психологическая служба, семинары, школа молодого учителя, школа передового педагогического опыта, проектные команды, временные творческие команды, объединенные на основе единства интереса к какой-то проблеме, совместные мероприятия в рамках договорных отношений с ВУЗами, научно-исследовательские общества учащихся (НОУ).

Высшей формой методической службы остается *педагогический совет,* который в нашем исследовании играет роль органа управления школой.

В соответствии с планом работы деятельность научно-методического совета была наполнена следующим содержанием:

- осуществление планирования, организации, регулирования методической учебы педагогических кадров, анализ и оценка ее результатов;

- решение педагогических проблем, связанных с методическим обеспечением УВП;

- изучение нормативно-правовой базы при переходе на стандарты второго поколения;

- проведение предпрофильной подготовки и профильного обучения. Тематика вопросов, рассматриваемых на заседаниях научно-методического совета, отражала следующие *виды деятельности:*

Аналитическая деятельность: анализ работы научно-методического совета; работа педагогического коллектива над формированием у обучающихся основных УУД, способствующих повышению качества образования.

Планово-прогностическая и проектировочная деятельности, направленные на организацию методической работы школы, работы по аттестации педагогических и руководящих работников.

Организационно-координационная деятельность по переходу школы на стандарты второго поколения, подготовке школьников к предметным олимпиадам.

С целью совершенствования и разработки ключевых компетенций на заседаниях научно-методического совета обсуждались следующие вопросы:

а) нормативно-правовые документы по введению стандартов второго поколения, б) подготовка выпускников 9 классов к экзамену в форме ОГЭ и выпускников 11 классов к ЕНТ, которые являются внешней оценкой;

в) использование новых информационных технологий;

г) обобщение педагогического опыта работы лучших учителей школы;

д) пути преодоления у школьников учебных перегрузок;

Совершенствование научно-методической работы, направленной на формирование ключевых УУД происходит также в **методических объединениях школы,** которые регламентируется «Положением о методическом объединении школы. Всего в организации восемь объединений: 1) русского языка и литературы, 2) математики, физики и информатики, 3) иностранного языка, 4) естественно-научного цикла, 5) истории и обществознания, 6) эстетического цикла, 7) начальных классов, 8) классных руководителей. Основными направлениями работы методических объединений по формированию ключевых компетенций у школьников являются: научно-исследовательская (создание банка данных о разработках в области методики и теории преподавания, изучение теоретических вопросов преподавания, освоение новых программ, апробация новых учебников,

диагностика, изучение актуальных проблем развития личности школьника); учебно-методическая (разработка методических рекомендаций по совершенствованию обучения школьников, разработка программ по предметам, анализ преподавания дисциплин, утверждение индивидуальных планов научно-методической работы учителя).

По результатам наблюдений за деятельностью учителей и обучающихся на уроках можно сделать вывод: направленность методической работы на совершенствование ключевых УУД у школьников позволила учителям целенаправленно применять современные формы и методы проведения уроков. Грамотно организовать самостоятельную работу обучающихся на различных уровнях, использовать ИКТ и медиаресурсы, более качественно осуществлять повторение пройденного материала, применяя при этом дифференцированные задания.

Таким образом, методическая работа по совершенствованию ключевых УУД проходила поэтапно и предусматривала взаимодействие всех ее форм в соответствие с постановкой основной цели и реализацией методической темы, что потребовало разработки иерархии целей, стержневых линий, основных положений, основных понятий, представлений и отношений участников педагогического процесса к управлению качеством образования.

Направленность методической работы на формирование ключевых УУД определяется совершенствованием научно-исследовательской работы учителей и обучающихся.

Внедрение современных образовательных технологий позволило аккумулировать ресурсы образовательной системы в целях создания условий для доступного качественного образования, формирования открытой, информационно и технологически оснащенной образовательной системы.

Таким образом, направленность методической работы на совершенствование ключевых УУД позволила повысить качество образования, изменить уровень социальной зрелости выпускников,

сформировать навыки исследовательской, проектной и творческой деятельности.

Контент-анализ позволил наметить дальнейшие пути реализации данного педагогического условия:

1. Продолжить работу по изучению, обобщению и внедрению в практику школы передового педагогического опыта.

2. Совершенствовать методическое мастерство учителей с целью повышения качества образования через внедрение современных образовательных технологий и определение условий их эффективного применения для повышения качества школьного образования.

3. Руководителям методических объединений рассмотреть в новом учебном году вопросы, связанные с участием педагогов школы в профессиональных конкурсах на уровне города, а также с демонстрацией личного педагогического опыта не только в рамках школы, но и для учителей города.

4. Уделить больше внимания подготовке учащихся 9-х классов к ОГЭ, продолжить работу по подготовке к ЕНТ обучающихся 11- х классах.

Третьим педагогическим условием является *создание комфортной здоровьесберегающей среды, обеспечивающей более высокий уровень качества образования в общеобразовательной организации.* Оно связано с необходимостью создания здоровьесберегающей среды, способствующей хорошему самочувствию ребенка, которое влияет на его работоспособность, усвоение учебного материала и является залогом успеха во всех видах деятельности. В организации часто не учитываются факторы, влияющие на создание здоровьесберегающей среды. К ним относятся: а) слабая ориентация педагогов на сохранение и укрепление здоровья учащихся; б) недостаточное включение в построение и организацию образовательного процесса медиков; в) слабая материальная база, содержание и организация спортивно-оздоровительной работы в организации.

Следовательно, третье педагогическое условие является эффективным,

организация здоровьесберегающей среды позволяет детям с хроническими заболеваниями успешно закончить школу и сдать экзамены. Разработанная и внедренная в учебный процесс программа «Школа здоровья» также является эффективной. Она устанавливает связь между здоровьем ребенка, созданием комфортной обстановки и качеством усвоения знаний.

Четвёртое педагогическое условие - *внедрение информационных технологий в процесс управления качеством образования в общеобразовательной организации* - опирается на основные положения информационно-технологического подхода, в частности, использования информационных технологий обучения. Реализация данного подхода позволяет решить ряд задач:

1. Оснащённость образовательного процесса в соответствии с современными требованиями.

2. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением.

3. Использование информационных технологий при усвоении, закреплении и проверке знаний, умений, и формировании УУД обучающихся.

Использование информационных технологий в проектной деятельности обучающихся осуществлялось при проведении уроков, организации научно-исследовательской работы.

Проведённый контент-анализ показал, что *целенаправленное внедрение информационных технологий в учебный процесс школы* способствовало повышению языкового и общего информационного и культурного уровня развития обучающихся в общеобразовательной организации.

Результативный блок нашей технологии предусматривал проведение контрольного среза, который позволил определить эффективность применения разработанной нами концепции в образовательной модели, проверить правильность выбранных нами педагогических условий управления качеством образования в организации. Для проверки гипотезы

использовались те же методы исследования, что и в констатирующем эксперименте и те же группы критериев. Диагностический материал включал как методики, которые использовались на диагностическом этапе опытно-экспериментального исследования, так и другие методики, позволившие получить более глубокую информацию по выделенным показателям критериев оценки эффективности управления. Диагностика результатов исследования осуществлялась с помощью мониторинга.

Остановимся подробнее на первой группе критериев - **личностные достижения обучающихся в учебной деятельности.** Личностные достижения учащихся анализировались нами в сравнении результатов исследования по этапам по горизонтали и вертикали (таблицы).

Анализ результатов контрольных переводных работ показал увеличение качества обученности учащихся 4 классов в 1,83 раза по русскому языку и в 1,6 по математике по повышенному уровню и уменьшение в 1,26 результатов качества обученности на недостаточном уровне по русскому языку и в 1,08 раза - по математике.

Результаты тестирования обучающихся по предметам говорят о соответствии содержания и уровня обученности учащихся требованиям государственных образовательных стандартов.

Итоги тестирования показали, что в 5 классах (бывшая начальная школа) при норме выполнения каждым учеником 60% заданий по русскому языку результат составил 75%, что выше нормы в 1,25 раза; при норме выполнения заданий по математике каждым учеником 67% результат составил 70%, что в 1,1 раза выше нормы; при норме выполнения каждым учеником 67% заданий по литературе и окружающему миру - 68%, что на 1% выше нормы.

В 11 классах (при норме выполнения каждым учеником 50% заданий) по математике и по литературе было выполнено 90%, что на 40% и в 1,8 раза выше нормы; по истории (норма 40%) было выполнено 100% работы, что на

60 % и в 2,5 раза выше; по физике (при норме выполнения работы 44%) - выполнили 100%, что в 2,27 раза выше нормы. Таким образом, результаты внешней экспертизы, отличающейся высокой степенью объективности данных в целом выше, а по некоторым предметам, значительно выше, чем требования государственного стандарта образования.

Третий этап связан с проведением ЕНТ. С 2021 - 2022 гг. выпускники сдавали выпускные экзамены в форме единого государственного экзамена (ЕНТ) (2 обязательных экзамена (русский язык и математика) и 10 по выбору): 2018 год-50 выпускников; 2019 год - 35 выпускников.

Анализ результатов исследования показал, что успеваемость с 2021 по 2022 гг. повысилась: по русскому языку на 20% или в 1,25 раза; по математике - на 22% или 1,28 раза.

Выводы по второй главе

В процессе опытно-экспериментальной работы было установлено, что управления качеством образования с позиций программно-целевого подхода влияет на позитивные изменения результатов деятельности обучающихся и учителей, обеспечивая повышение качества образования.

Разработанные в ходе исследования и апробированные на практике диагностический, технологический и результативный блоки модели получили подтверждение эффективности. Они включают в себя этапы, критерии, показателей и уровни, педагогические условия и технологию их реализации и комплексно-целевые программы управления качеством в общеобразовательной организации. Эти блоки учитывают следующие особенности управления качеством образования: а) полифункциональность, то есть выполнением разнообразных функций во взаимосвязи, обеспечивающих успешность решения поставленных задач; б) инновационность, проявляющейся в поиске, разработке и внедрении новых подходов, форм и методов диагностики, в частности, кластерного подхода и

разработки методики СОКО ОУ; в) динамичность, раскрывающейся в позитивных изменениях результатов осуществляемого управления; г) оперативность, обусловленной необходимостью постоянного корригирования управленческой деятельности на основе оценки достигнутых результатов; д) открытость, проявляющейся во взаимодействии субъектов образовательного процесса.

Опора на нормативно-правовой, управленческий, мотивационный, образовательный компоненты содержательного блоков концептуальной модели связана со следующими критериями: 1) личностные достижения обучающихся в учебной работе; 2) мотивация повышения качества образования у педагогических работников; 3) качество управления профессиональной деятельностью педагогических работников; 4) состояние здоровьесберегающей среды.

Использование современной диагностики, осуществляющей взаимосвязь внутренней и внешней оценки качества образования (мониторинг, кластерной модели и другие), позволило: учитывать многоуровневую оценку качества образования; получить более объективные данные; осуществлять рефлексивный анализ управленческой деятельности, контроль за качеством преподавания, внедрять современные методы и формы управления.

Методами математической статистики была доказана эффективность реализации модели технологии и педагогических условий управления качеством образования в общеобразовательной организации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные тенденции управления качеством образования поставили проблемы, связанные с переходом педагогических систем на новый уровень развития, обеспечивающий фундаментальность и соответствие актуальным и перспективным потребностям государства, общества и личности. Изменение приоритетов, структуры и содержания образования, введение новых стандартов, формирование независимой системы оценки качества образования, использование информационных компьютерных технологий дает основание по-иному рассмотреть феномен управления качеством образования. Анализ проблемы управления качеством образования в общеобразовательной организации в педагогической, психологической науке и практике работы школ позволил сделать следующие выводы:

Проблемы повышения качества образования в общеобразовательной организации могут быть решены на основе совершенствования трёх основных компонентов: 1) качества образования, 2) процесса управления,3) оценки качества образования.

Понятие «качество образования» определено нами как характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достижений и образовательного результата нормативным требованиям социума стандартам и личностным ожиданиям. Оно синтезирует все этапы становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса и управленческой деятельности общеобразовательной школы. В нашем исследовании качество образования рассматривается на основе соотношения таких понятий как «качество знаний и умений», «качество личности» и «ключевые компетенции».

Суть управления качеством образования в общеобразовательной организации, как целостного, интегративного, специально организованного образовательного процесса, заключалась во взаимодействии внешнего и внутреннего управления, соотносимого с различными структурами

функционирования системы образования и направленных на достижение планируемых результатов образовательного процесса. Оно связано с петлёй качества образования, благодаря которой функции, этапы, факторы, содержание управления образованием школьников и качество их оценки представляет законченный цикл.

Совершенствование оценки качества образования в нашем исследовании заключалось в расширении номенклатуры диагностируемых сторон и свойств, в выделении механизмов функционирования и развития. Оно осуществлялось на трёх уровнях: *инвариантном* (фундаментальность содержания, интегративность, концептуальность и деятельностный характер); *вариативном* (вариативность и непрерывность содержания); *личностном* (включенность субъективного опыта учащихся в содержание образовательного процесса, согласованность субъективного опыта детей с нормативно заданным общественным опытом). Основными методами оценки качества образования стали мониторинг, квалитология, единый государственный экзамен (ЕНТ), муниципальная система оценки качества образования и школьная система оценки качества образования. Они позволили своевременно выявить проблемы и противоречия управления качеством образования, определить тенденции развития общеобразовательной школы.

В результате анализа основных направлений управления качеством образования в общеобразовательной организации была разработана модель, описывающая систему взаимосвязанных блоков (концептуального, методологического, содержательного, диагностического, технологического и результативного). Данная модель позволила обеспечить единство и целостность процесса управления качеством образования. Реализованные на практике положения *программно-целевого подхода,* заключающиеся в разработке ключевых понятий, стадий, этапов и программ, позволили обеспечить эффективность управленческих действий, направленных на

непрерывное повышение качества образования в соответствии с потребностями развивающейся личности, государства и общества.

Концептуальной основой управления качеством образования в общеобразовательной организации стал программно-целевого подход, результатом применения основных положений которого явилось: системное понимание объекта; комплексный анализ проблем; обоснованный подход к выбору целей и средств их достижения; направленность на конкретные конечные результаты; увязывание воедино целей и ресурсов, создание целевой комплексной программы; стремление к максимальной эффективности достижения целей при рациональном использовании ресурсов.

Реализация программно-целевого подхода, основанного на взаимодействии внешкольного и внутришкольного управления, позволила нам определить: *стадии* (создание обобщённой модели управления качеством образования; программно-целевое управление, контроль, над выполнением поставленных целей); *этапы* (анализ проблемы, планирование, осуществление поставленных целей), разработать *взаимосвязанные комплексные программы.*

Теоретические положения методологического блока модели, представленного системным, деятельностным, квалиметрическим, технологическим, личностно-ориентированным, компетентностным подходами, позволили: а) определить логику и направления развития общеобразовательной школы, б) выявить системообразующие элементы и структуру процесса управления, то есть, вскрыть связи, отношения между элементами системы при разработке целевой программы; в) прогнозировать учебный процесс; г) обеспечить высокое качество образования, адекватное потребностям развивающейся личности, государства и общества; д) использовать современные технологии управления качеством образования на всех этапах реализации программно-целевого подхода.

Методологические и теоретические положения названных выше подходов при ведущей роли программно-целевого подхода позволили обосновать следующие принципы управления качеством образования в общеобразовательной организации: целостности, систематичности, преемственности, рефлексивности, саморазвития, опережающего управления, информатизации, ценностной направленности: Эти принципы, являясь систематизирующими элементами, реализуют две функции: 1) научно-теоретическую, в которой отражаются знания сущности и закономерности управления качеством образования; 2) практическую, регулирующую управленческую деятельность субъектов.

На основе основных методологических подходов и принципов управления качеством образования были определены следующие направления эффективного управления качеством образования в общеобразовательной организации в процессе её модернизации: 1) формирование ключевых УУД, способствующих усилению прикладной направленности школьного образования; 2)использование информационных технологий, позволяющих расширить возможности системы управления образовательным процессом за счет оптимизации каналов сбора информации, прогнозирования и принятия управляющих решений; 3) совершенствование контроля качества образования на основе использования современных диагностических методов.

Концептуальные положения и принципы определили построение содержательного блока модели, включающего: а) специфику управления качеством образования субъектов образовательного процесса: б) деятельность администрации, учителя, обучающихся; в) функции (информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно- коррекционную) управления качеством образования в общеобразовательной организации, которые реализуются во

взаимосвязи изучения содержания качества образования, качества педагогической деятельности учителей.

Теоретический анализ и результаты опытно-экспериментальной работы позволили разработать диагностический блок модели, в котором была представлена комплексная программа, позволяющая выявить систему обобщенных критериев и показателей, позволяющих фиксировать происходящие в процессе управления качеством образования изменения.

Эффективность управления качеством образования в общеобразовательной организации определили следующие критерии: личностные достижения обучающихся в учебной работе, мотивация повышения качества образования у педагогических работников, качество управления профессиональной деятельностью педагогических работников, состояние здоровьесберегающей среды и соответствующие им показатели.

В зависимости от этих критериев были выявлены и охарактеризованы четыре уровня управления качеством образования педагогических работников: уровни: повышенный (отличный), продвинутый (хороший), базисный (удовлетворительный), недостаточный (низкий). Основным показателем динамики формирования управления качеством образования явилось их продвижение от недостаточного уровня (низкого) к повышенному (отличному). Использование мониторинга, кластерной модели, независимой экспертизы позволило: а) организовать управления качеством образования на трех взаимосвязанных этапах (констатирующем, формирующем, контрольном); б) учитывать специфику и потребности образовательного процесса в общеобразовательной организации на современном этапе; в) более эффективно управлять мотивацией всех участников педагогического процесса; г) осуществлять рефлексивный анализ управленческой деятельности; д) совершенствовать контроль за качеством преподавания и обучения.

Технологический блок модели в соответствии с комплексно-целевой программой связан с разработкой целевого, информационно-аналитического,

процессуального, регулятивно-коррелирующего и результативного компонентов. *Целевой компонент* технологии определяет цели формирующего эксперимента, разработанные к каждому компоненту комплексно-целевой программы. *Аналитический* - характеризует достигнутый уровень образования, проблемы, которые следует решить на каждом этапе, динамику качества образования всех участников образовательного процесса. *Содержательный* компонент намечает мероприятия по совершенствованию качества образования, определяет исполнителей и содержание комплексно-целевых программ. *Процессуальный* компонент разрабатывает алгоритмы проведения мероприятий по разным направлениям в соответствии с компонентами теоретической модели, намечает методы, формы, средства эффективного управления качеством образования на разных управленческих уровнях администрация школы - педагогический коллектив - учитель - ученик. *Диагностический* компонент показывает эффективность реализации данной технологии. *Коррекционный* компонент определяет характер необходимых изменений и корректив в процессе реализации технологии. Результатом данного этапа является разработка проекта перевода процесса управления качеством образования в новое состояние на основе комплексно-целевой программы.

Эффективными педагогическими условиями управления качеством образования в общеобразовательной организации являются: 1) внедрение в процесс управления качеством образования современных способов оценивания результатов обучения, обеспечивающих взаимосвязь внешней и внутренней системы оценок; 2) разработка содержания методической работы школы, направленной на совершенствование ключевых УУД; 3) создание комфортной здоровьесберегающей среды, обеспечивающей более высокий уровень качества образования в общеобразовательной организации; 4) внедрение информационных технологий в процесс управления качеством образования в общеобразовательной организации.

Результативный блок концептуальной модели, характеризующий позитивные результаты управления качеством образования в процессе мониторинга, устанавливает зависимости между уровнями развития основных компонентов управления качеством образования в общеобразовательной организации и доказывает эффективное воздействие модели, технологии и педагогических условий на качество образования школьников. Использование современной диагностики (мониторинга, кластерной модели и других) позволило на более высоком уровне осуществлять управление качеством образования; осуществлять рефлексивный анализ управленческой деятельности контроль за качеством образования, внедрять современные методы и формы обучения.

Результаты исследования не исчерпывают рассматриваемой проблемы внутришкольного управления качеством образования в общеобразовательной организации. За рамками исследования остались вопросы разработки технологии групповой работы учителей, нацеленной на поиск наилучших способов решения проблемы управления качеством образования в рамках школы; исследование особенностей реализации технологии внутришкольного управления качеством образования в различных типах общеобразовательных учреждений, подготовка администрации школы в системе повышения квалификации по проблеме внутришкольного управления качеством образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев, В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И. Андреев // Известия Российской Академии образования. – 2021. – № 1. – С. 35-37.
2. Афанасьева, П.П. Управление качеством образования в общеобразовательном учреждении / П.П. Афанасьева и др. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №1. – С. 35-38.
3. Бахмутский, А.Е. Мониторинг школьного образования: проблемы и решения / А.Е. Бахмутский. – М.: КАРО, 2007. – 176 с.
4. Бодрых, О.Р. Теория и практика эффективного администрирования / О.Р. Бодрых // Управление качеством образования. – 2022. – №8. – С. 30-35.
5. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса: Монография / Г.А. Бордовский и др. – СПб.: издательство РПГУ им. А.И. Герцена, 2021. – 359 с.
6. Боровкова, Т.И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: учебное пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – 150 с.
7. Варченко, Е.И. Управление качеством образования в образовательном учреждении / Е.И. Варченко // Молодой ученый. – 2019. – №3. – С. 471-474.
8. Галкина, Т.И. Мониторинг образовательной деятельности в школе: книга современного завуча / Т.И. Галкина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 410 с.
9. Горшкова, Н.К. Модульно-рейтинговый мониторинг как средство управления качеством школьного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горшкова Н.К. – Чебоксары, 2019. – 182 с.

10. Грабарь, М.И. Проблема измерений и проверки гипотез при мониторинге результатов обучения / М.И. Грабарь // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2020. – №3. – С. 49-54.

11. Засорина, Л.Н. Педагогическая диагностика как мониторинг качества образования / Л.Н. Засорина, Е.Н. Плюснина // Начальная школа. – 2019. – № 1. – С. 74-78.

12. Изотова, Н.В. Качество обучения как актуальная педагогическая проблема / Н.В. Изотова // Вестник Московского психолого-социального института. – 2023. – № 2. – С. 34-42.

13. Козлов, В.В. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2019. – 48 с.

14. Кулакова, Н.И. Мониторинг как средство повышения качества образования в современной школе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Кулакова – Челябинск, 2008. – 188 с.

15. Майоров, А.Н. Мониторинг как научно-практический феномен / А.Н. Майоров // Школьные технологии. – 1998. – № 5. – С. 25-48.

16. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.

17. Мухартова, Н. Мониторинг качества образовательной среды / Н. Мухартова, Н. Лисицкая // Директор школы. – 2020. – № 4. – С. 37-40.

18. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

19. Об образовании в Российской Федерации: новый федеральный закон №273-ФЗ: принят 21 декабря 2012 года. – М.: Проспект, 2014. – 160 с.

20. Орлов, А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А. Орлова // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9-15.

21. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Сов. Энциклопедия, 2022. – 528 с.

22. Попова, Г.П. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование / Г.П. Попова, Г.А. Размерова. – Волгоград: Учитель, 2019. – 124 с.

23. Поташник, М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 320 с.

24. Российская педагогическая энциклопедия в 2т. / гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1999. - Т.2: М-Я. – 608 с.

25. Саитбаева, Э.Р. Управление качеством образования: учебное пособие. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. – 224 с.

26. Сапкулова, Е.В. Внутришкольный мониторинг как средство управления качеством образования субъектов реализации стандартов второго поколения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Сапкулова. – Оренбург, 2019. – 250 с.

27. Сапкулова, Е.В. Внутришкольный мониторинг качества образования в условиях реализации стандартов второго поколения: методические рекомендации / Е.В. Сапкулова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2023. – 180 с.

28. Сапкулова, Е.В. Мониторинг учебных достижений учащихся общеобразовательных учреждений: опыт зарубежных стран / Е.В. Сапкулова // Аспирант, или Молодое поколение ученых о…: науч.-практ. альманах аспирантского сообщества / ред. кол.: А.Г. Иванова и др.. Вып.VIII. – Оренбург: изд-во ОГПУ, 2023. – С. 91-96.

29. Сапкулова, Е.В. Процессная модель внутришкольного мониторинга качества образования в условиях федеральных образовательных стандартов / Е.В. Сапкулова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5; URL: http://www.science-education.ru/111-10678 (дата обращения: 24.10.2023).

30. Севрук, А.И. Мониторинг качества преподавания в школе / А.И. Севрук, Е.А. Юнина. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 144 с.

31. Талых, А. Предмет мониторинга – качество образования / А. Талых // Директор школы – 2019. – № 3. – С. 13-20.

32. Тимофеева, Н.В. Проблема качества образования в современной школе / Н.В. Тимофеева и др. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2020. - № 9. – С. 63-65.

33. Тропникова, Н.П. Особенности осуществления мониторинга личностно-ориентированного образовательного процесса / Н.П. Тропникова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2012. – 302 с.

34. Трубина, И.И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Трубина Ирина Исааковна. – Москва, 2005. – 239 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

36. Фоменко, С.Л., Рабочая книга школьного администратора. Мониторинг в школе / С.Л. Фоменко, М.Г. Синякова. – М.: Аркти, 2019. – 104 с.

37. Хохлова, С.В. Мониторинг качества школьного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / С.В. Хохлова. – Тюмень, 2003. – 170 с.

38. Шапоренкова, Г.А. Интегративно-целевое управление качеством образования: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Г. Шапоренкова. – Челябинск, 2010. – 409 с.

39. Шибаева, Л.В. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы / Л.В. Шибаева, Н.М. Кузнецова, Т.Г. Гранкина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2020. – № 1. – С. 31-35.

40. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Российское пед. агентство, 1998. – 354 с.

41. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе / С.Е. Шишов и др. – М.: Инфра-М, 2016. – 206 с.

42. Фомина, Н.Б. Оценка качества образования. Ч. 3. Технология анализа контрольных работ: методическое пособие / Н.Б. Фомина. – М.: УЦ Перспектива, 2019. – 48 с.

43. Хлебников, В.А. Система оценки учебных достижений учащихся / В.А.Хлебников //Педагогика. – 2016. – №. 10. – С. 21–28.

44. Хлебников В.А. Централизованное тестирование в России: необходимость, возможность, проблемы / В.А. Хлебников, Т.Г. Михалева // Школьные технологии. – 1999. –№. 1–2. – С. 213–219.

45. Хлебников, В.А. Объективная оценка учебных достижений / В.А. Хлебников, Ю.М. Нейман, В.С. Парфенов, А.И. Самыловский, И.Ф. Шарыгин // Педагогическая диагностика.– 2022. – №. 1. – С. 67–76

46. Шаталов А. Мониторинг и диагностика качества образования .- М.: НИИ школьных технологий, 2019.- 322 с.

47. Шишов С.Е. Мониторинг качества обучения в школе . – М.: «Рос. пед. агенство», 1992.

48. Тимофеев, В.П. Повышение эффективности образовательного процесса в средних учебных заведениях Российской федерации: дис. … канд. пед. наук : / В.П. Тимофеев. - Москва : ФГВОУ ВПО "Военный университет", 2021. - 423с

49. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством образования / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова. - М.: Академия, 2008. - 208 с.

50. Харькова, Е.В. Оценка качества образовательных услуг как основа развития общеобразовательных учреждений: дис. … канд. пед. наук : / Е.В. Харькова. М.: Российская международная академия туризма, 2021. - 202 с.

51. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. - М.: Валдос, 2018. - 319 с.

52. Шевелев, Е.А. Управление процессом становления педагогического субъекта в образовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук : / Е.А. Шевелев. - Волгоград : Астраханский государственный университет, 2019. - 189 с.

53. Республиканское государственное казенное предприятие «Национальный центр тестирования» Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан Режим доступа: https://testcenter.kz/ru/o-tsentre/o-tsentre/

54. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 157–167.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

Управленческая программа по повышению качества образования.

Деятельность педагогического коллектива.

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственный
1	2	3	4
1. Работа по преемственности начальной, основной и средней школы			
1	Обеспечение преемственности образования, адаптации обучающихся	Октябрь-ноябрь	Прокофьева О.Н.

	5 классов		
2	Обеспечение преемственности образования, адаптации обучающихся 10 классов	Октябрь-ноябрь	Зам. директора по УВР
3	Анализ адаптации учащихся 1 классов	Декабрь	Зам. директора по УВР
4	Организация посещений уроков в 4 классах учителями- предметниками основной школы	Апрель-май	Зам. директора по УВР
5	Классово-обобщающий контроль в 9 классах	Декабрь	Зам. директора по УВР
6	Мониторинг учебной деятельности обучающихся 4 классов	Апрель	Зам. директора по УВР
7	Организация взаимодействия с ДОУ по преемственности детский сад - школа	Май	Зам. директора по УВР
8	Взаимопосещение уроков учителями начальных классов и основной школы	В течение года	Зам. директора по УВР
9	Проведение совместных заседаний предметных кафедр учителей начальной школы, русского языка и литературы, математики по итогам входного контроля	Сентябрь	Зам. директора по УВР
2. Работа с обучающимися			
1	Создание информационного банка данных	Сентябрь	Зам. директора по НМР
2	Организация работы творческих предметных объединений	Сентябрь	Зам. директора по УВР
3	Организация работы НОУ	Октябрь	Зам. директора по НМР
4	Участие в открытых олимпиадах		
5	Привлечение учителей, специалистов вузов, института повышения квалификации учителей к организации научной деятельности уча-	В течение года	Зам. директора по НМР

	щихся		
6	Участие во Всероссийском конкурсе-игре по русскому языку «Русский медвежонок»	Ноябрь	Зам. директора по НМР
7	Участие вшкольных. муниципальных, областных конкурсах по использованию компьютерных технологий в образовательном процессе	В течение года	Зам. директора по НМР
8	Участие в Международной математической игре «Кенгуру»	Март	Зам. директора по НМР
9	Участие в школьных, городских, областных, всероссийских и международных конкурсах научно-исследовательских работ	В течение года	Зам. директора по НМР
- 10	Организация работы по изданию книгопечатной продукции обучающимися, занимающимися в НОУ	В течение года	Зам. директора по НМР
3. Работа со слабоуспевающими детьми, детьми со слабым здоровьем			
1	Организация ликвидации академической задолженности детей, переведенных по итогам учебного года в следующий класс условно	Июнь-август	Зам. директора по УВР
2	Организация и систематическое проведение индивидуально-групповых занятий с обучающимися, испытывающими затруднения в обучении	Сентябрь. В течение года	Зам. директора по УВР
3	Организация педагогической поддержки слабоуспевающих обучающихся 9, 11 классов в период подготовки к государственной (итоговой) аттестации	Апрель-май	Зам. директора по УВР
4	Организация индивидуального обучения на дому с обучающимися, имеющими показания по состоянию здоровья	Сентябрь. В течение года по мере необходимости	Зам. директора по УВР
5	Организация работы специальных медицинских групп по физической	Сентябрь. В течение года по	Зам. директора по УВР

	культуре	мере необ-ходимости	
6	Организация контроля за ведением документации СМГ, оформлением журналов для индивидуального обучения на дому	1 раз в четверть	Зам. директора по УВР

Таблица 2

Оценка качества образования по предметам 2021-2022 годы

Предметы	2021-2022 %		
Математика	43,6	Химия	68,3
Алгебра	39,9	Биология	72,2
Геометрия	41,3	Экология	83
Информатика	96,8	Английский язык	40
Русский язык	39,7	Немецкий язык	69,5
Литература	64	Физическая культура	95,6
История	69,9	ОБЖ '	92
Всеобщая история	71,8	География	71,5

Таблица 3

Модуль личностных достижений обучающихся в учебной работе

№	Показатели	Повышен-ный	Продвину-тый	Базисный	Низкий
К1	Уровень обученности в школе по итогам года	8-10 баллов	6-9 Баллов	5-6 баллов	2-3 Балла
	в общеобразова-тельных классах:		40,2%	59,6%	0,2%
	4 классах		40,5%	59,5%	
	9-х классах		31%	69%	
	11-х классах		31%	69%	
	в профильном 10 классе		18%	82%	

	в профильных классах по профильному предмету:				
	математика		18%	69%	
	информатика		88%	12%	