

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
«УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Управление качеством образования

Учебно-практическое пособие

Часть 1

ЧЕЛЯБИНСК

2000

УДК 371(021)

ББК 74.04(2Рос) я 73

Я 47

Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Управление качеством образования: Учебно-практическое пособие. Ч. 1. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.

В работе рассматриваются сущность и взаимосвязь понятий «качество образования», «управление образовательным процессом», «управление качеством образования», раскрываются психологические и социально-педагогические основы управления качеством образования, уделяется значительное внимание историческим аспектам решения возникающих при этом проблем.

Пособие предназначено студентам, преподавателям педагогических вузов, аспирантам, учителям школ.

Рецензенты: *А.Ф. Аманд*, доктор педагогических наук,
профессор ЧГПУ

Е.Ю. Никитина, кандидат педагогических
наук, доцент ЧГПУ

© Е.В. Яковлев, 2000

© Н.О. Яковлева, 2000

© Издательство ЧГПУ, 2000

Введение

На современном этапе развития цивилизации неизмеримо повышается роль образования. В политике, экономике и других сферах жизни и видах деятельности возрастают требования к профессиональной подготовке индивида, к фундаментальности его образования. Теоретики и практики педагогики отмечают, что центр тяжести усилий мирового педагогического сообщества смещается с проблем «массовости» образования к проблеме *качества образования и развития человека* во всех звеньях непрерывного образования.

Одним из важнейших при этом является *управленческий аспект*, в первую очередь вызванный функциональной дифференциацией управленческого труда, изменениями организационной структуры школы, децентрализацией образовательной системы и т.д. В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами с ориентацией на качественные аспекты и реформирование на их основе системы образования.

За последние годы в области образования вообще и управления образованием в частности произошли существенные изменения: приведены в соответствие с федеративным устройством России полномочия субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления в образовательной сфере; заложена правовая база академической самостоятельности учебных заведений; преодолевается ведомственный подход к управлению образовательными учреждениями; осуществляется взаимодействие государственных и общественных форм управления образованием, ведущую роль начинают играть научно-методические объединения, ассоциации учебных заведений; новые подходы к управлению образованием закрепляются в действующих законодательных актах.

Основной целью дальнейшего реформирования является создание эффективной системы управления образованием, обеспечивающей высокое качество образования, его многообразие и ориентацию на удовлетворение запросов личности и общества. При этом очевидно, что управление образованием с опорой на старую экономическую модель не может быть эффективным. Сегодня требуется управление, основанное на социально-экономическом прогнозировании развития профессий, стратегическом планировании с учётом необходимой избыточности системы образования по отношению к сиюминутным запросам рынка. Такое управление немыслимо без управления качеством образования, опирающегося на гибкие динамические стандарты образования, новые информационные технологии и т.д. Всё это требует серьёзного пересмотра роли и позиции учителя, организующего педагогический процесс. Следовательно, немаловажным аспектом в плане профессиональной подготовки студентов становится приобретение ими специальных знаний и умений управленческой деятельности, что позволит обеспечить эффективное функционирование образовательной системы, её прогрессивное развитие.

В педагогическом вузе проблемы подготовки студента к управленческой деятельности решаются в основном средствами учебной дисциплины «Управление педагогическими системами». Однако её содержание не позволяет рассмотреть в должном объёме такой важнейший аспект, как управление качеством образования. Этот недостаток может быть устранен за счёт введения специального курса «Управление качеством образования».

Как известно, управленческая деятельность педагога разнообразна и многоаспектна. Эффективность её зависит от учёта не только педагогических, но и психологических, социальных, экономиче-

ских и других факторов, влияющих на процесс становления личности школьника. Этим обусловлен интегративный характер содержания спецкурса, основанного на достижениях различных наук о человеке, разделов педагогики и ряда прикладных дисциплин.

Материал, предлагаемый для изучения, условно можно разделить на две части. В первой части рассматриваются сущность и взаимосвязь таких ключевых понятий, как «качество образования», «управление образовательным процессом», «управление качеством образования» и понятий, сопряжённых с ними. При этом значительное внимание уделяется историческим аспектам решения проблем повышения качества образования, управления образованием и управления качеством образования. Раскрываются психологические и социально-педагогические основы управления качеством образования. Вторая часть посвящена экономическим основам управления качеством образования и его информационному обеспечению. Кроме того, рассматриваются современные концепции оценки качества образования, а также конкретные подходы к управлению качеством главных составляющих педагогического процесса: обучения, воспитания, самообразования.

В итоге изучения спецкурса «Управление качеством образования» студенты должны овладеть идеями научной организации управления на основе творческого использования всех возможностей образовательной системы. Это в свою очередь будет способствовать ориентации будущих специалистов на современные цели образовательного процесса, углублению и расширению их представлений об управленческой деятельности учителя, а также улучшению профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в целом.

План

1. Понятийно-терминологический аппарат проблемы качества образования.
2. Проблема повышения качества образования в отечественной педагогике.
3. Современные требования, предъявляемые к уровню образования.
4. Пути и средства решения проблемы качества образования.

1 Понятийно-терминологический аппарат проблемы качества образования. В Российской педагогической энциклопедии *образование* определяется как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества»*. При этом в образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. Следует отметить, что одной из «вечных проблем», связанных с образованием является проблема повышения его качества. Процесс обучения и воспитания в различные исторические эпохи видоизменялся в соответствии с требованиями времени и уровнем общественных отношений, но вопрос о путях совершенствования образования оставался актуальным.

Сегодня стало бесспорным, что именно образование определяет место человека в обществе, степень его свободы, благосостояния и безопасности. В этом аспекте главная задача государст-

* Российская педагогическая энциклопедия. Т.2. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 62.

ва — дать такое образование своим гражданам, которое бы способствовало сближению лично значимых целей деятельности отдельного человека с целями всего общества. Реализуется эта задача через систему образования, включающую в себя образовательные учреждения и органы управления ими.

Рассматривая систему образования в России, в первую очередь следует отметить произошедшие в последние десятилетия значительные изменения, обусловленные общественным развитием нашей страны. Сегодня деятельность органов управления образованием строится на принципах демократизации, децентрализации, самостоятельности учебных заведений в выборе путей своего развития, многоукладности и вариативности системы образования и пр. В начале 90-х годов XX века школы получили право на выбор учебных программ, учебников и пособий, появились новые типы учебных заведений, многие из которых реализуют принципы непрерывного образования, сформировалась система частных учебных заведений.

В целом эти изменения дали возможность учащимся более полно раскрыть и реализовать свой творческий потенциал, развиваться по собственной траектории, т.е. получить образование, соответствующее своим способностям и возможностям. И тем не менее педагогическая общественность вынуждена признать неудовлетворительный уровень современного образования.

Одной из причин этого является слабый интерес учащихся к собственному образованию. Немногие из них воспринимают образованность как одну из решающих ценностей, как условие жизненного успеха. Несмотря на некоторый всплеск интереса к образованию в середине 90-х годов, к настоящему времени он остаётся недостаточно развитым. Так, по данным статистики, сегодня в России 65% выпускников школ хотели бы продолжить своё обра-

зование, но становятся абитуриентами только 18%, а поступают в высшие учебные заведения лишь 4,8%.

Однако нельзя сказать, что проблема повышения эффективности образовательного процесса — это проблема только нашей страны. Педагоги многих стран единодушны во мнении, что образование, получаемое молодым поколением, в настоящий момент не отвечает требованиям общества XXI века из-за всё увеличивающегося разрыва между интенсивностью развития современных требований и результативностью работы массовой школы. Это несоответствие породило интересный феномен, который заключается в почти одновременных школьных реформах в развитых странах мира (США, Великобритания, Франция, Венгрия, Россия и др.). При этом специалисты из Великобритании считают, что «некоторых улучшений в школьном образовании недостаточно. Мы должны повысить качество образования»*. Большинство представителей педагогической общественности выражают солидарность с такой стратегической установкой, однако единого понимания путей достижения высокого качества образования нет даже в пределах отдельно взятой страны.

Концепция качества образования ещё только складывается: определяются подходы, формируются показатели, аспекты и критерии качества. Бесспорным пока является трактовка термина «качество» в двух аспектах: 1) соответствие стандартам или спецификации; 2) соответствие запросам потребителя. С учётом этого образование рассматривается как результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и развития интеллектуальных качеств личности; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду.

* The National Curriculum, 5–16. A Consultative Document. London, 1987.

Исследователи выделяют ряд методологически важных для понимания феномена качества образования положений:

1) качество образования — это такая совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи по всестороннему воспитанию и гармоничному развитию личности обучаемого;

2) качество образования правомерно рассматривать как в целом, интегрально, так и в процессуальном, результирующем аспектах;

3) качество образования зависит от его содержания, определяемого системой базисных видов деятельности человека;

4) образованность как результирующая сторона качества образования должна включать в себя систему деятельностно освоенных родов культуры личности, а также адекватную им систему функциональных механизмов психики и личностных типологических качеств;

5) качество образования как процесса составляет качество взаимосвязанных деятельностей преподавания и учения, протекающих в рамках организованного учебного процесса;

6) качество обучения определяется прежде всего его способностью обеспечить формирование у обучаемых системы таких свойств знаний, как полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность;

7) качество образования (обучения) должно рассматриваться с системно-структурных позиций, предполагать выделение определяющих свойств в разрезе их наиболее существенных внешних и внутренних связей*.

* Платонова Н.М., Якунин В.А. Педагогика: теория обучения. — СПб, 1993. — С. 35.

Учитывая отмеченные аспекты, под *качеством образования* будем понимать социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Таким образом, качество образования складывается из качества целей, условий (образовательные программы; материально-техническое, методическое, информационное обеспечение), качества осуществления учебного процесса и подготовки его участников (здоровье, образованность, квалификация). Оно определяет меру достижения цели, хотя само по себе не может быть конечным результатом, а выступает лишь средством оценки соответствия образования существующему стандарту.

2 Проблема повышения качества образования в истории отечественной педагогики. Проблема качества образования на протяжении многих лет является в нашей стране ключевой. Её решение всегда было тесно связано с политическими и государственными приоритетами.

После победы Октябрьской революции коммунистическая партия наметила и осуществила программу социалистических преобразований в области экономической, политической и культурной жизни народа. Осуществление культурной революции было признано одним из важнейших путей строительства социализма. Была создана новая система народного образования, имеющая целью «обеспечить коммунистическое воспитание детей и молодежи, подготовить их к жизни и труду на пользу всему обществу».

Безусловной заслугой советского государства является ликвидация неграмотности, введение всеобщего начального, а затем и

всеобщего семилетнего образования, расширение сети общеобразовательных и профессиональных школ и вузов. Успехи в экономической и политической областях способствовали укреплению материальной базы образования. Так, если в 1914 году численность учащихся по стране в начальной и средней школе составляла 9554 тыс. человек, в 1924 году их было 7800 тыс. (снижение численности произошло вследствие революции, гражданской войны и пр.), то к 1927 году обучалось уже 11466 тыс. школьников, а к 1931 году — около 20 миллионов*.

Приезжавшие в СССР зарубежные общественные деятели и педагоги, отмечали достижения советского государства в области образования: «Ни одна обширная страна не создала цельной школьной системы, которая бы воплощала в себе столько передовых элементов, как Россия»†.

Однако темпы педагогических исследований, направленных на разрешение актуальных проблем образования, существенно отставали от запросов и темпов развития советского государства. Выпущенная к началу первого после революции учебного года «Декларация о единой трудовой школе», датированная 16 октября 1918 г., была призвана «немедленно нарисовать картину той школы, к которой мы будем идти и которую единственно мы можем признать нормальной в обновлённой России».

Декларация устанавливала, что «все дети должны вступать в один и тот же тип школы и начинать своё образование одинаково, ... все они имеют право идти по этой лестнице до её наивысших ступеней». Детский сад был обозначен начальной ступенью, а

* Народное образование, наука и культура в СССР. Статистический сборник. — М.: Статистика, 1977. — 448 с.

† Коммунистическое просвещение. 1931. № 20. — С. 22–23.

университет — высшей. Такое единое по всей стране устройство школы стало радикальным поворотом по сравнению с системой дореволюционного образования.

Кроме того, организаторы народного образования в послереволюционный период большое внимание уделяли эстетическому, нравственному, трудовому и физическому воспитанию подрастающего поколения. В связи с этим создавались новые программы и планы, разрабатывались учебные пособия, строилась новая методика обучения. Первые планы и программы были разработаны Наркомпросом уже в конце 1919 г., но носили рекомендательный характер и могли перерабатываться с учётом местных условий. Обязательные же общегосударственные программы для школы появились только в 1927 г.

Задача школы первых послереволюционных лет состояла в том, чтобы дать образование детям рабочих и крестьян, уничтожить разрыв в культурном уровне между трудящимися и привилегированными классами, создать новую интеллигенцию, способную вывести советскую школу «на первое место в цивилизованном мире». Однако эти задачи решались крайне трудно: учителей катастрофически не хватало, да и уровень их подготовки был крайне низок. Например, в 1920 г. на семь с половиной миллионов учеников начальной школы было меньше двух тысяч учителей*.

О неудовлетворительной подготовке учительского состава школ свидетельствует и тот факт, что в начале 20-х годов треть учителей начальной школы не имела даже законченного среднего образования, а в школах второй ступени более 40% не имели за-

* Валуев И.И. Зигзаги советской школы. — Уфа: РИО Госкомиздата БССР, 1992. — С.11.

конченного высшего. Один из делегатов съезда заведующих Губоно, проходившего в 1926 году, отмечал, что «дело не в программах..., а в том, что учитель политически неграмотен, педагогически неграмотен и просто неграмотен».

Кроме общей нехватки кадров и их низкого профессионализма, положение в системе образования усугублялось недостаточным материальным обеспечением, вследствие чего учителям приходилось крайне трудно. Особенно тяжёлым было положение сельского учителя. Так на XIII съезде коммунистической партии, проходившем в мае 1924 года, Н.К. Крупская рассказывала, что в некоторых губерниях «учитель сведён до положения пастуха в прежнее время. Учитель ходит из дома в дом, сегодня он кормится в одном крестьянском дворе, завтра в другом, послезавтра в третьем, а иногда и ночует так... Обыкновенно учитель живёт тем, что занимается летом в работники к кулаку или вяжет варежки, шьёт обувь, или, в лучшем случае, хозяйничает на своём хозяйстве, если он местный крестьянин».

Очевидно, что в таких условиях добиться высокого качества образования было просто невозможно. Неудивительно, что многие выпускники средних школ так и оставались полуграмотными. На страницах газеты «Известия» в сентябре 1926 года отмечалось, что при поступлении в вуз «испытания по физике обнаружили, что громадное большинство экзаменовавшихся далеко не охватило всей программы, помимо того, бросается в глаза неконкретность тех обрывков знаний, которые были обнаружены у большинства экзаменуемых». С письменной работой, по которой оценивалось знание литературы и русского языка, хорошо и отлично смогли справиться только 6% абитуриентов.

Одним словом, школа не выполняла в полной мере главной задачи — подготовки «грамотных людей, хорошо владеющих основами наук»*. Одной из основных причин такого положения дел явился приоритет воспитания в ущерб обучению. Задача воспитания нового человека — энтузиаста, патриота — была выполнена. Об этом свидетельствует весь дальнейший ход истории развития нашего государства. Но даже к началу 30-х годов Россия оставалась слабообразованной страной: 70% рабочих имели образование ниже 4 классов, и около 40% являлись неграмотными†.

Учебные программы того времени были ещё очень несовершенными: они не только не были связаны между собой, но зачастую даже и не согласованы, наблюдалась их перегрузка учебным материалом, и в тоже время прослеживались такие существенные ошибки, как отсутствие важнейших разделов, необоснованное упрощение и пр. Программы по истории и обществоведению совсем не были разработаны.

Пересмотр и совершенствование учебных программ для средней школы начался в 1932 году, и уже вскоре педагоги начали отмечать положительные изменения. «Если раньше, — говорил учитель из 3-й школы Пролетарского отдела народного образования, — сидя на уроке, учащиеся не знали, что им преподают: то ли географию, то ли обществоведение, то сейчас они совершенно чётко знают, что каждый урок — это определённый предмет»‡.

* Сборник руководящих материалов о школе. — М.: АПН РСФСР, 1952. — С. 42–43.

† Валуев И.И. Зигзаги советской школы. — Уфа: РИО Госкомиздата БССР, 1992. — С.16.

‡ За коммунистическое просвещение. 1933, 23 марта.

Несовершенство учебников для средней школы также являлось существенной причиной недостаточного уровня образования подрастающего поколения. Имеющиеся в то время учебники не давали систематических знаний ни по одному из учебных предметов и искажали научную сущность преподаваемых дисциплин. Текст учебников был труден и сух; учебный материал содержал ошибки и опечатки; задания, предлагаемые для выполнения, были подобраны бессистемно; недостаточно был представлен иллюстративный материал. Учительская газета, выражая мнение педагогов, требовала «покончить, наконец, с браком в учебниках, дать школе строго продуманный, тщательный и добросовестно разработанный, полноценный учебник». К сожалению, и в современных учебниках до сих пор не устранены многие из перечисленных недостатков.

В 30-е годы усиливается контроль за работой учителя. Педагоги совершенствуют методическую работу, дают открытые уроки, занимаются оборудованием учебных кабинетов, разрабатывают новые формы учебно-воспитательной работы. И тем не менее низкая квалификация учителя остаётся серьёзной проблемой для советской педагогической действительности.

Предпринятые в государственном масштабе проверки качества образования школьников в 1933 году подтвердили низкий уровень элементарных знаний, умений и навыков школьников практически по всем учебным дисциплинам. Поэтому снова перед педагогами встал вопрос о борьбе с неграмотностью. Учителя в этой работе обращали внимание и на предупреждение ошибок, и на повышение требований к оформлению письменных работ, и на правильность выполнения заданий.

Таким образом, несмотря на то, что многие ключевые проблемы так и не нашли своего решения, деятельность педагогов и

организаторов образования, позволила наметить ведущие пути развития советской педагогики, избавиться от ряда ошибок, покончить с различными методическими увлечениями и прожектёрством, начать создавать стабильные учебники, навести порядок в учебной и воспитательной работе, повысить авторитет и мастерство учителя. И хотя качество получаемого образования было невысоким, тем не менее, именно благодаря нему наша страна смогла восстановить народное хозяйство и повысить уровень культуры.

Работа над проблемой повышения качества образования не прекращалась и в период Великой Отечественной войны. Глобальная задача отечественной педагогики по воспитанию пламенных патриотов, безгранично любящих свою Родину и свой народ, требовала особого внимания к разработке вопросов военно-патриотического воспитания. Воспитание храбрых, дисциплинированных, волевых, честных людей, готовых к самопожертвованию и героической защите своей Родины, осуществлялось во всевозможных направлениях — в процессе обучения, во внеурочное время, в работе пионерских и комсомольских организаций, в семье. Активно исследовались пути организации и условий повышения эффективности общественно-полезного труда школьников. Значительно усилилась работа по борьбе с фашистской идеологией и моралью.

Следует отметить, что за этот период советская школа значительно обогатила свой опыт, что способствовало повышению уровня воспитанности молодого поколения в соответствии с потребностями общества.

Кроме исследований в области воспитания осуществлялась работа и по совершенствованию процесса обучения:

- разрабатывалась теория урока, были выделены такие требования, как целенаправленность в системе уроков, единство со-

держания и методов, осуществление межпредметных связей, связь с трудом, взвешенное соотношение между коллективной и индивидуальной работой, разнообразие методов и приёмов обучения, учёт возрастных особенностей;

- укреплялась классно-урочная система, что проявлялось в повышении удельного веса самостоятельной работы, разработке типологии уроков, совершенствовании их структуры;
- формировались «частные методики», были созданы методики преподавания практически всех учебных дисциплин.

Организационные изменения, предпринятые в плане совершенствования школьного образования, были определены Постановлением СНК СССР от 21 июня 1944 года «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе»:

- вводилась обязательная сдача выпускных экзаменов в IV и VII классах и экзаменов на аттестат зрелости в X классе;
- были учреждены золотая и серебряная медали за высокие успехи в учёбе;
- введён переход к обучению детей с семилетнего возраста (несмотря на то, что эта мера требовала дополнительных затрат — переподготовку учителей начальной школы, новых школьных помещений и пр.);
- введено раздельное обучение мальчиков и девочек (отменённое впоследствии как противоречащее принципу единой трудовой школы и не способствующее улучшению воспитательного процесса)*.

* Валеев И.И. Зигзаги советской школы. – Уфа: РИО Госкомиздата БССР, 1992. – С.18–19.

Конечно, статистические показатели развития образования с 1941 по 1945 гг. не могли не ухудшиться: уменьшилось количество учеников, учителей, школ (было разрушено около 17 тысяч школьных зданий). Однако следует отметить, что в этот период советское правительство предприняло ряд мер по повышению роли, авторитета, социального статуса, материального обеспечения учителя. 11 августа 1943 года СНК и ЦК ВКП(б) приняли постановление о повышении заработной платы учителей, в результате чего она стала в два раза превышать средний уровень зарплаты рабочих и служащих по стране. По нормам снабжения продовольственными и промышленными товарами учителя были приравнены к высококвалифицированным рабочим*. В это же время была создана сеть школ-интернатов для обучения детей, оставшихся без родителей.

Послевоенные годы были связаны с определением содержания воспитания, разработкой методов нравственного воспитания, решением вопросов дисциплинированности школьников. В целом педагоги продолжали решать задачи, поставленные ещё в первые годы советской власти, и поскольку страна всеми силами восстанавливала разрушенное народное хозяйство, перед школой стояла острая необходимость в подготовке молодёжи к активному участию в жизни всего государства. Характерной чертой этого периода была ориентация выпускников на поступление в вузы. Советская школа успешно справлялась с решением задачи наращивания интеллектуального потенциала общества. В этот период американские эксперты признавали превосходство советской системы образования. Адмирал Риквер, автор книги «Образование и свобода»

* Там же.

(1958 г.), писал, что видит угрозу со стороны России в «удивительных научных и технических достижениях русских, в революционной перестройке школы, в соединении массового обучения с высококачественной подготовкой большого числа учащихся»*.

В 60–70-е годы была поставлена принципиально новая задача — осуществить всеобщее обязательное среднее образование молодёжи и затем обеспечить стопроцентную успеваемость учащихся. Школу захлестнула волна различных модернизаций и нововведений. Эксперименты следовали один за другим. Учителя не успевали приспособиться к работе в одних условиях, как их уже изменяли в соответствии с требованиями очередной новации. Школа лишилась стабильности и постоянства, без которых немислима успешная работа педагогов и учеников.

Подключившаяся к решению данной задачи педагогическая наука пыталась найти доказательства практически неограниченных познавательных возможностей советских школьников. Именно в этот период был серьёзно увеличен объем и повышен теоретический уровень содержания школьного образования при использовании в основном старых методов, приёмов и форм обучения. В начальных классах стали изучать элементы алгебры, логики, лингвистики. Революционный, по мнению его инициаторов, переворот в обучении на деле обернулся массовой неуспеваемостью и отставанием учащихся.

Негативным результатом этой политики стали формализм и процентомания, которые прижились в школах достаточно прочно. Возможность прикрыть «тройкой» любое незнание ученика была принята учителями. Фактическое состояние дел скрывалось за

* Там же, с. 19.

благополучной картиной стопроцентной успеваемости. Остроумно характеризуя этот период, говорили, что это было время, когда в школу пришёл процент успеваемости. Задавать стали поменьше, спрашивать — попроще, оценки ставить с оглядкой на процент: кто отвечал на «четыре», получал «пять»; кто отвечал на «три», получал «четыре»; а если ученик умудрялся получить «двойку», к директору вызывали *учителя*. А такой антипедагогический девиз: «Три ставлю — два в уме» и сегодня встречается не только в системе среднего, но и высшего образования.

В результате наше общество получило несколько поколений полуграмотных выпускников школ. Именно в эти годы началось неуклонное падение престижа знаний. Крайне низкое качество образования усугублялось отсутствием у молодёжи способности и желания трудиться.

В этих условиях начинает развиваться новаторское движение учителей, которые стремились найти новые методы и способы фактического повышения качества образования. Учителей-новаторов было немного, но результаты их работы действительно способствовали в некоторой степени решению данной проблемы.

Новаторством в отечественной педагогике называется деятельность по внесению и осуществлению новых прогрессивных идей, приёмов в педагогический процесс. К новаторам с полным основанием относятся К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др. Яркими примерами новаторского творчества в советский период стал опыт учителей-исследователей: В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильина, И.Н. Иванова, Ш.А. Амонашвили и др. Главный девиз новаторства: «Не с предметом к детям, а с детьми к предмету». Основными воспитательными идеями являются учение без принуждения, гуманно-личностный подход к ученику, идея

коллективной творческой деятельности, субъект-субъектный характер общения, творческое самоуправление учащихся.

Однако совершенствование образовательного процесса осуществлялось не только отдельными педагогами-энтузиастами. Попытки путей решения проблемы повышения качества образования не прекращались ни на минуту и на государственном уровне. Для конца 80-х начала 90-х годов характерны разносторонние нововведения, многие из которых со временем исчезли в силу своей нестойкости и педагогической нецелесообразности.

Так, например, переход на одиннадцатилетнее обучение за счёт добавления одного года в начальной школе, куда предполагалось осуществлять приём детей с шести лет, не оправдал себя, т.к. в стране отсутствовали и материально-технические, и учебно-методические, и кадровые возможности. Создание дополнительных ученических мест происходило за счёт уплотнения, в результате чего появились вторая и третья учебные смены. Кроме того, в качестве учебных классов стали использоваться актовые залы, библиотеки, учительские и пионерские комнаты. Всё это осложнило работу как педагогов, так и учеников. В результате массового перехода к обучению детей с шести лет так и не произошло. С 1991–1992 учебного года началось устойчивое сокращение количества поступающих в школу шестилеток.

Вместе с тем следует отметить и положительные новации в образовательной сфере того периода. К ним относятся:

- введение конкурсного отбора учебников для школы (хотя в то же время не все новинки были доступны учителю из-за мизерного тиража и плохо организованной рекламной кампании);

- совершенствование форм, методов и средств обучения (в школьную практику стали вводиться лекции, семинары, практикумы, собеседования, консультации);
- уменьшение предельной наполняемости классов;
- начало процесса компьютеризации школы (хотя в связи с высокой стоимостью ЭВТ многие школы практиковали на первых порах «безмашинный» вариант программирования);
- процессы дифференциации и индивидуализации в обучении, выразившиеся в создании гимназий и лицеев, расширении сети образовательных учреждений с углублённым изучением отдельных предметов и т.д.

На современном этапе жизнь общества характеризуется значительными изменениями во всех её сферах. В области образования осуществляется реформа, которая в конечном итоге должна способствовать повышению качества образования, а значит, и достижению основной цели образования — «создать условия для развития и саморазвития учащихся, воспитания у них способности принимать самостоятельные решения».

3 **Современные требования к уровню образования** непосредственно связаны с основными тенденциями в образовательной сфере. *Во-первых*, это мировая тенденция смены парадигмы образования, вызвавшая необходимость смены классической модели образования, разработки новых фундаментальных идей в гуманитарных науках в целом, в философии, социологии образования и в педагогике в частности. Особенности современной парадигмы образования можно представить в виде следующей таблицы.

Таблица 1

Особенности современной парадигмы образования*

Элементы, характер целей и задач	Современное состояние парадигмы образования	Возможное развитие парадигмы образования (её новые аспекты)
Человек	Средство	Цель
Главная задача человека	Понимание сущности мира, науки, производства с целью изменения и использования для удовлетворения потребностей	Понимание своего места в мире (как части природы) и ответственности за сохранение его целостности
Главная задача образования	Дать знания о мире и существующих способах деятельности в науке и производстве, обеспечить профессиональную подготовку людей, занятых в сфере науки и производства	Вооружить методологией творческой деятельности, методологией проектирования и предвидения возможных последствий будущей профессиональной деятельности
Научная основа деятельности	Естественнонаучный метод (моделирование, эксперимент)	Психология творческой инновационной деятельности. Мысленный эксперимент. Технология творчества
Решаемая задача имеет...	Только одно правильное решение	Множество допустимых решений
Критерии оценки решения	Только «правильно» или «неправильно»	Множество критериев эффективности и безвредности

Во-вторых, это движение нашей школы в направлении интеграции в мировую культуру, гуманитаризация образования, возникновение на основе самостоятельности школ сообществ преподавателей и учащихся.

* Скок. Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 27–28.

Таблица 2

Характеристика современных интеграционных процессов в образовании*

Особенности интеграционных процессов	Внутрисистемные изменения в образовании
<p>Превращение образования в главный фактор устойчивого развития общества. Владение информацией становится важнее владения средствами производства. Образование приобретает мировой характер. Наука, знание, информация выходят на универсальный наднациональный уровень. Растёт значимость гуманитарного знания, идёт процесс глобализации образования</p>	<p>Диалектическое противоречие между тенденциями узкой специализации и интеграции знаний как следствие влияния следующих факторов:</p> <ul style="list-style-type: none"> • наукоёмкости производства; • потребности в экономном хранении информации; • возрастающей скорости распространения информации благодаря современным средствам связи
<p>Во всех сферах жизни и видах деятельности резко возрастают требования к профессиональной подготовке, к фундаментальности образования. Центр тяжести усилий мирового педагогического сообщества смещается с проблем «массовости» образования к проблемам качества образования</p>	<p>Изменение подхода к образованию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • образование не как приобретение на всю жизнь, а как непрерывный процесс; • основная функция образования — научить учиться; • обучение не фактам, а их взаимосвязям
<p>Превращение образования в главный фактор подготовки человека к жизни в поликультурной среде. Растёт стремление к изучению истории и культуры разных народов мира. Воспитание кросскультурной грамотности становится необходимым условием приспособления человека к жизни в условиях все более взаимосвязанного и взаимозависимого мира</p>	<p>Изменение подхода к оценке результатов образовательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> • перенос объектов контроля с запоминания фактов на умения переработки и оперирования информацией; • оценка интегрированных знаний и умений в противовес изолированным; • самооценка и взаимооценка как альтернативные формы контроля

* Таблица составлена по материалам диссертационного исследования А.П. Лиферова «Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании». – Рязань, 1997.

<p>Превращение образования в необходимый элемент полноценной индивидуальной жизни, в основу её устойчивости. Непрерывность образования. Образование превращается в основного гаранта трудоустройства. Благополучие человека все более зависит от уровня квалификации. Растет вариативность образования. Конвертируемость образования позволяет рассчитывать на максимальное расширение индивидуальной социокультурной ниши и востребованность индивида в мире</p>	<p>Новое видение роли школы в обществе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • школа как культурный центр общества; • школа как исполнитель социального заказа сообщества; • класс как модель сообщества (микросоциум)
<p>Превращение образования в фактор полноценного существования человека в меняющейся социальной среде его общения. Увеличивается плотность межличностных, культурных, межэтнических контактов, что выводит человека на новые пространства свободы, открывает новые возможности для самореализации</p>	<p>Новый взгляд на систему взаимоотношений «учитель — класс — учащийся»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • замена соревновательной идеологии идеологией взаимодействия и взаимопонимания между учащимися; • изменение взаимоотношений учителя и учащихся: педагогика сотрудничества
<p>Повышение качества образования всего населения как необходимого условия формирования единого мирового пространства, превращение его в сложный, созидательный процесс, поле приложения творческой энергии. Крепнет стремление к преодолению процесса падения интереса к обучению. Решающее значение приобретают современные технологии, компьютеризация и внедрение телекоммуникации в образование</p>	<p>Демократизация образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание равных шансов для всех в получении качественного образования; • растущая дифференциация и индивидуализация образования; • право учащихся на собственное мнение. <p>Гуманизация образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • соответствие программы нуждам и интересам учащихся; • интерактивность и коммуникативность как основа педагогических технологий; • интегративность как основа построения учебных планов и программ

И, наконец, *в-третьих*, это стремление к восстановлению традиций русской школы и образования. В российскую систему образования возвращаются традиционно русские образовательные учреждения. С 1990 г. согласно «Положению о гимназиях», утверждённому Министерством образования РСФСР, начала развиваться сеть гимназических учреждений различной направленности (к 1992 г. в РФ насчитывалось уже свыше 300 гимназий). Кроме того, возобновляется работа лицеев с углублённым изучением дисциплин по тому или иному профилю.

В настоящее время находится в стадии разработки *концепция русской национальной школы*, отражающая традиции, принципы организации образовательного процесса, характерные для русской народной педагогики. Образовательные учреждения всё больше внимания уделяют русским традициям, обрядам, праздникам. В частности, вводятся новые учебные дисциплины, спецкурсы, целью которых является формирование национального самосознания личности и её гражданское воспитание.

В связи с отмеченными тенденциями образование должно обеспечить адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; воспитание человека-гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Однако в настоящее время система образования не способна решить эти задачи в полной мере, что объясняется прежде всего ростом стремления населения к образованию на фоне недостатка средств, усугубляемого ростом стоимости образования, а также инертностью системы образования и общества в целом.

Принятый в настоящее время Закон РФ «Об образовании» устанавливает общие требования к процессу образования и к его результатам. Для более четкой характеристики результатов образования введено понятие государственного образовательного стандарта как минимального исходного уровня образованности, без которого нет образованного человека и полноценного гражданина. Государственный образовательный стандарт выступает гарантом качества образования и направлен на реализацию системы функций, включающей:

- обеспечение единого образовательного пространства страны;
- повышение качества образования школьников;
- обеспечение права учащихся на полноценное образование;
- гуманизацию образования;
- управление образовательными процессами.

Необходимость введения государственного образовательного стандарта возникла в связи с переходом российской школы к элитарному образованию (как в зарубежных странах), порожденному различными социальными заказами. В этой связи возникла проблема стандарта, некоего «общего знаменателя», к которому должны быть сводимы результаты образования на основных его этапах.

В настоящее время кроме педагогов, социальными заказчиками выступают:

- родители, выдвигающие в качестве основных требований психологическую комфортность детей в школе и высокие результаты обучения, позволяющие продолжить образование в высших учебных заведениях;
- высшие и средние образовательные учреждения, предъявляющие основным требованием к качеству школьного образования высокий уровень знаний, умений и навыков абитуриентов;

- работодатели, заинтересованные в развитии у молодых людей таких качеств, как предприимчивость, мобильность, ответственность, самосознание и умение работать;
- армия, делающая акцент на физическом развитии и здоровье молодых людей;
- общество, определяющее одной из важнейших ценностей — воспитанность выпускников школ, их умение общаться, прийти на помощь.

Образовательный стандарт рассматривается как основополагающий документ, отражающий обязательства государства перед своим гражданином и гражданина перед государством в области образования. При этом государство требует от гражданина достижений определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

К сожалению, в психологии и педагогике не разработаны в достаточной степени методы, позволяющие объективно определить и зафиксировать минимальность требований в учебно-воспитательной документации. Отсюда вытекают имеющиеся недостатки происходящей стандартизации образования:

- 1) стандарты по образовательным областям не связаны между собой, зачастую отсутствуют межпредметные связи, наблюдаются нестыковки между предметами;
- 2) появление того или иного количества часов на предмет в учебном плане никак не обосновывается: неясно, соответствует ли оно стандарту по данному предмету (возникает вопрос: что первично — часы на предмет или стандарт по нему?);
- 3) представление информации в стандарте не технологично, в том смысле что не открывает перед школой путей его дальнейшего

развития в вариативной части, причём так, чтобы инвариантная часть органически вошла в её состав;

- 4) формулировка целей в стандартах не позволяет чётко представить способы их достижения.

И тем не менее, несмотря на серьёзную полемику вокруг проблемы стандартизации образования и все сложности этого процесса, необходимость государственных образовательных стандартов очевидна. В настоящее время они вводятся по всей территории России с параллельным приведением их в соответствие с международными нормами качества общего среднего образования.

4 Пути и средства решения проблемы качества образования. Повышение качества образования осуществляется педагогами в различных направлениях (воспитания, обучения, развития, самообразования и пр.) и на различных уровнях (школьном, муниципальном, региональном, федеральном). В нашей стране принята государственная программа «Российское образование в переходный период: стабилизация и развитие», которая обозначила основные направления реформирования и развития системы образования.

Реализация задачи повышения качества образования требует нестандартных разработок, гибких и регулярно обновляемых.

В этой связи в последние десятилетия огромный интерес педагогов вызвал технологический подход к процессу образования. Там, где человек относится к окружающим его процессам активно и целенаправленно, где он стремится сознательно и планомерно изменить естественную или социальную среду, в принципе возможна технология.

Под *педагогической технологией* понимается определённая система технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приёмов и воспитательных средств.

Таким образом, в современном толковании понятия «технология» следует отметить такие характерные черты, как связь науки с производством, целесообразная организация процесса, его структурная расчленённость, координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата, возможность распространения технологического подхода в различные сферы общества, в том числе и образовательную.

Правомерен ли перенос термина технология в область воспитания и образования человека? Ясно, что педагогические технологии, поскольку используется этот термин, не могут быть чем-то принципиально иным по сути, чем технологии других областей. И тем не менее, существует ряд принципиальных отличий:

- 1) промышленная технология представляет собой строго определённый набор и последовательность точно подобранных технологических процессов и операций, изменения в которых влекут изменение продукта производства или к полной остановке производственного процесса, в то время как педагогические технологии более гибкие и способны приспосабливаться к любым условиям (способны скорректировать недостатки отдельных процессов и методик, из которых состоит технологический процесс);

- 2) педагогические технологии более сложны по организации и проведению (это технологии более высокого уровня организации);
- 3) наличие воспитательного компонента в любых педагогических технологиях придаёт им отчасти вероятностный характер*.

Таким образом, педагогические технологии существенно отличаются от технологий промышленных. Однако в главном эти два вида совпадают: они оба в конечном итоге дают продукт с заданными свойствами, поэтому «педагогические технологии» также относятся к технологиям и можно говорить о правомерности использования данного понятия наравне с понятием «промышленные технологии».

Другими словами, ключевым звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и контроль точности его достижения. Собственно, просто процесс (в промышленной или педагогической сфере) только тогда получает статус технологии, когда он заранее был спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства для его получения†.

Однако необходимо заметить, что система качественных особенностей и критериев педагогической технологии, позволяющая видеть полный спектр её преимуществ перед традиционным способом образования, а также позволяющая реально решать проблему повышения качества образования, на современном этапе пока не выявлена. В этой связи внедрение педагогических технологий в образовательный процесс сегодня во многом идёт спонтанно и не во всём поддаётся управлению.

* Смирнов С. Технологии в образовании // Высшее образование в России. 1999. № 1. – С. 110–111.

† Там же. – С. 110.

Педагогическая технология включает в себя и технологию обучения, и технологию воспитания, и технологию развития личности школьника. Наибольшее разнообразие и распространение получили технологии обучения. Но поскольку об образованности человека невозможно судить без учёта степени его развития и воспитания, то создание соответствующих технологий также является сегодня актуальной проблемой.

До последнего времени «интеллектуальное производство», в том числе и воспитание человека, обходилось без понятия «технология». Современная педагогическая теория признаёт целесообразность и рационализм технологии, не соглашаясь, впрочем, с механическим переносом производственной технологии в школу.

Однако сразу возникает вопрос, можно ли вообще каким-либо образом связывать производственный и воспитательный процессы? Воспитательный процесс можно рассматривать как производство по следующим причинам:

- 1) воспитательный процесс подчиняется выполнению социального заказа, данного обществом;
- 2) воспитательный процесс требует материальных затрат и строится, исходя из возможностей материальной базы образовательного учреждения;
- 3) воспитательный процесс направлен на достижение технологических задач;
- 4) деятельность как основа воспитательного процесса связана с планированием результатов воспитания школьников, выбором способов достижения этих результатов, с моделированием и управлением деятельностью субъектов и объектов воспитательного процесса;

- 5) управление воспитательным процессом осуществляется на основе информации о составе педагогической системы, эффективности её функционирования и т.д.;
- 6) эффективность воспитательного процесса оценивается по конечному результату.

В то же время пока нельзя говорить о технологии воспитания в целом, которая позволила бы формировать отвечающую всем требованиям идеальную личность. Можно говорить только об отдельных элементах технологизации воспитания, которые позволяют делать воспитательный процесс более эффективным.

Вернёмся к вопросу о качестве образования. Почему же педагогическая технология, призванная решать глобальную задачу: формировать личность с заданными свойствами, не справляется с этой проблемой?

Во-первых, педагогическая технология основывается на методике и дидактике и её эффективность зависит от уровня их развития.

Во-вторых, сегодня школа не готова к использованию новых педагогических технологий. Их внедрение в образовательный процесс подчас встречает препятствия, к которым относятся:

- слабая информированность педагогов о новых научных достижениях;
- недостаточная разработанность адаптационного аппарата по приспособлению научных достижений к реальным условиям той или иной школы;
- отсутствие чёткого представления авторских проектов на уровне технологий, что часто приводит к неожиданным результатам, вызывает недоверие к новациям и провоцирует возврат к хорошо известному старому;

- отсутствие преемственности в разработке образовательных технологий среднего и младшего звена школы, использование взаимоисключающих технологий, что подчас полностью перечёркивает положительные результаты работы и отрицательно сказывается на развитии ребёнка.

В-третьих, сама теория педагогических технологий, позволяющая решать качественно новые задачи, не разработана в достаточной степени: не определена до конца её внутренняя инфраструктура, не выявлена система качественных особенностей технологического процесса и т.д.

И, наконец, *в-четвёртых*, практически не имеют теоретической и практической разработки такие важные стороны целостной педагогической технологии, как воспитание и развитие.

И тем не менее педагогическую технологию следует рассматривать как качественно новый этап в развитии производственного аппарата педагогики и использовать её потенциал именно для решения проблем повышения качества образования.

Одним из основных средств повышения качества образования можно считать *образовательный мониторинг*, под которым понимают систему организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую непрерывное слежение за её состоянием и прогнозирование её развития.

Мониторинговый подход к решению проблемы повышения качества образования позволяет регистрировать изменения, которые происходят в педагогической системе как во времени, так и по содержанию, даёт материалы и основания для сравнения, для постоянного анализа и коррекции управленческих решений.

Существует достаточно обширная классификация видов образовательного мониторинга:

- *по целевой перспективе* — стратегический, тактический, оперативный;
- *по этапам образовательного процесса* — входной, промежуточный, итоговый;
- *по временной зависимости* — ретроспективный, опережающий, текущий;
- *по частоте мониторинговых мероприятий* — разовый, периодический, систематический;
- *по охвату объекта наблюдения* — локальный, выборочный, сплошной;
- *по организационным формам осуществления* — индивидуальный, групповой, фронтальный.

Для организации мониторинговых мероприятий в практике работы образовательного учреждения используют психологическую, валеологическую службы, службу социального педагога. К работе также привлекаются учёные-педагоги, общественные организации, административные представители организаций, отвечающих за деятельность образовательных учреждений и организаций, осуществляющих финансовую поддержку этих образовательных учреждений.

Психологическая служба образовательного учреждения, как правило, осуществляет свою деятельность по следующим направлениям: а) создаёт благоприятные условия для продуктивного сотрудничества учителей, учащихся и их родителей; б) содействует личностному росту, самореализации всех субъектов воспитательной системы образовательного учреждения; в) проводит экспертизу педагогических проектов, программ и решений с точки зрения

их психологической обоснованности; г) повышает психологическую компетентность родителей и учителей.

Валеологическая служба отвечает за сохранение здоровья учащихся. Её главными задачами являются: систематический мониторинг состояния здоровья школьников; выработка рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса с целью укрепления здоровья детей; медицинское просвещение учителей, учащихся и их родителей; организация медосмотров, вакцинации и медицинской помощи.

Служба социального педагога оказывает помощь и социальную защиту школьнику, способствует реализации его прав и свобод, обеспечивает условия для творческого развития ребёнка, занимается упорядочением его отношений с социальной средой. К сожалению, в настоящее время социальному педагогу всё чаще приходится заниматься вопросами постановки и снятия учащегося с учёта в детской комнате милиции, осуществлять процедуру лишения родительских прав, если жизни и здоровью ребёнка угрожает опасность, оформлять попечительство над школьником в случае смерти его родителей.

Мониторинговые процедуры можно разбить на два основных типа — статический и динамический*. *Статическая* процедура позволяет одновременно снять показатели по одному или нескольким направлениям деятельности образовательного учреждения, сравнить полученный результат с имеющимися нормативами и, определив отклонения, провести углублённый анализ, разработать спектр возможных управленческих решений и принять к ис-

* Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активные игровые формы в управлении школой. — М., 1996. — С. 23–27.

полнению те из них, которые могут быть реализованы, исходя из имеющихся ресурсов. *Динамическая* процедура предполагает неоднократный замер одних и тех же характеристик в течение всего цикла деятельности и их анализ. В этом случае происходит объективное отслеживание возможных изменений, сравнение с эталоном, определение возможных расхождений, проведение анализа и определение тенденций, разработка и реализация управленческих решений, анализ достигнутого и в случае необходимости осуществление коррекции результатов.

Дополнительная литература для самостоятельного изучения

1. Валеев И.И. Зигзаги советской школы. – Уфа: РИО Госкомиздата БССР, 1992. – 152 с.
2. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
3. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее (кризис образования в России на пороге XXI века) / МО РФ, Челяб. фил. ИПО. – Челябинск, 1993. – 240 с.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. 1992. 31 июля. – С. 3–6.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
6. Кинелев В.Г., Миронов В.Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. – М.: Владос, 1998. – 519 с.
7. Концептуальные основы экспертизы качества образования. – Екатеринбург, 1992. – 33 с.
8. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М., 1996. – 77 с.

9. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.
10. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
11. Образование в конце XX века. Материалы круглого стола // Вопросы философии. 1992. № 9.
12. Платонова Н.М., Якунин В.А. Педагогика: теория обучения. – СПб., 1993. – 81 с.
13. Поташник М., Моисеев А. Какие бывают результаты образования // Народное образование. 1999. № 7–8. – С. 170–172.
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
15. Тимофеев И.С. Методологическое значение категорий «качество» и «количество». – М.: Наука, 1972. – 216 с.
16. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
17. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
18. Шильникова М.Е. Учебно-воспитательная работа школы в 1930–1934 годах. – М.: Учпедгиз, 1959. – 227 с.
19. Эффективность образования / Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 269 с.
20. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.

План

1. Понятийно-терминологический аппарат проблемы управления образовательным процессом.
2. Эволюция идеи управления образованием в отечественной педагогике.
3. Особенности управления образовательным процессом.

1 **Понятийно-терминологический аппарат проблемы управления образовательным процессом.** Педагогическая деятельность, которую каждодневно осуществляет учитель, по своей природе носит управленческий характер. Рассматривая образовательный процесс как систему, можно сказать, что его эффективность, траектория развития, ресурсозатратность зависят от правильности тех управленческих решений, которые принимает педагог. Для учителя *управление* — это планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на управляемую систему с целью её максимально эффективного функционирования путём создания условий для перехода в качественно новое состояние, способствующее достижению поставленных целей.

В.А. Якунин отмечает, что педагогические системы функционируют и развиваются не стихийно. Происходящие в них изменения носят упорядоченный характер благодаря управлению. Следовательно, чтобы система функционировала эффективно, необходимо управлять взаимодействием её составных элементов. Такое понимание феномена «управление» фиксирует несколько важных

моментов: во-первых, всякое управление есть целенаправленная деятельность; во-вторых, управление отличается от всех остальных видов деятельности; в-третьих, объективно выделяются управляющая и управляемая подсистемы; в-четвёртых, управление характеризуется необходимостью перехода системы из одного качественного состояния в другое, более высокое.

В научной литературе (М.А. Моисеев, М.М. Поташник и др.) выделены общие признаки управления, присущие управлению образованием.

1. Управление — это деятельность субъектов, обеспечивающая целенаправленность и организованность (интегрированность) работы людей в любом учреждении.
2. Управление любой социальной организацией может быть направлено на создание, становление, функционирование и развитие этой организации.
3. Управление осуществляется с помощью четырёх управленческих действий: планирования, организации, руководства и контроля.
4. Управление в любой сфере может быть эффективным, если оно характеризуется такими свойствами, как целенаправленность, систематичность, прогностичность, цикличность и др.
5. Управление в любой сфере деятельности является эффективным, если оно удовлетворяет ряду требований:
 - механизм управления соответствует сложности объекта и возможностям субъекта;
 - имеются достаточные резервы (времени, вариантов управленческих решений и др.);
 - верно выбраны критерии;
 - имеет место хорошо развитая система обратной связи;
 - учтён человеческий фактор и т.д.

- б. Управление в любой социальной организации может быть полно спроектировано, описано, охарактеризовано и реализовано через функции управления, организационную структуру и организационный механизм*.

Система внутришкольного управления конструируется, а затем и реализуется в процессе её развития и функционирования через *этапы*, которые в свою очередь сами являются процессами, выполняющимися субъектами управления. По сути дела этапы управления представляют собой качественные уровни взаимодействия субъектов образовательного учреждения, которые характеризуются развитием управляющих, управляемых подсистем и самого их взаимодействия.

В обобщённом виде эти этапы можно представить следующим образом[†]: 1) понимание заказа, вхождение управляющего в контакт с заказчиком для формирования первичного представления управляющего о конечном продукте, который предстоит получить; 2) профессионализация понимания заказа на продукт, выраженная в специализированном управленческом понимании продукта, отличающемся меньшей зависимостью от представлений заказчика; 3) профессиональное деятельностное понимание заказа, заключающееся в конструировании процесса получения продукта, соответствующего реальному; 4) фиксация имеющихся ресурсов, моделирование реализации заказа; 5) моделирование снабжения будущей деятельности, представленное в виде процессуального объекта, с учётом конкретных условий её осуществления (в ре-

* Поташник М.М. Организация управления школой. – М.: Знание, 1991. – С. 41.

† Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1981. – 351 с.

зультате выясняется, какие процессы будут обеспечены ресурсами и поэтому возможны, а какие невозможны); 6) фиксация затруднений, возникающих в связи с получением конечного результата (последовательное подключение ресурсов позволяет получить перечень соответствующих затруднений); 7) анализ затруднений как проблем, с выделением случайных и неслучайных факторов; 8) депроблематизация, построение выхода из зафиксированных проблем путём построения дополнительных процессов, обеспечивающих снятие проблемных затруднений; 9) фиксация целостной программы деятельности с фиксацией конечного результата и процессов к нему приводящих; 10) снабжение деятельности, т.е. создание реального места и реального наполнения для той деятельности, которая предписана программой; 11) контроль деятельности с выявлением противоречий между представлением «как должно быть» и «как реально происходит»; 12) выявление причин возникающего несоответствия на основе критической рефлексии деятельностью; 13) корректировка программы по результатам критической рефлексии с возвратом в деятельность, предшествующую затруднению, либо с изменением программных содержаний; 14) проблематизация содержания заказа, включающая мыслительный возврат в ситуацию, когда надо было принимать заказ; мыслительное моделирование того, что можно было бы предложить заказчику в ходе будущей полемики; позитивный выход из критического отношения в нормативное; согласование гипотезы с реальным заказчиком, который либо принимает, либо отвергает предложенную ему модернизацию; 15) коррекция заказа с реальным возвратом в перестраиваемую деятельность (новое содержание заказа выступает в качестве основы дальнейшей перестройки).

Итак, управленческая деятельность педагога многоаспектна и требует специальной подготовки, т.к. оказывает непосредственное влияние на результаты образовательного процесса.

2 Эволюция идеи управления образованием в отечественной педагогике. Современное состояние образования в нашей стране (многообразие образовательных учреждений, тенденция к подчинению педагогического процесса особенностям школьников, участие в этом процессе различных социальных институтов, уровень развития науки и возможности использования новых педагогических знаний и т.д.) уже не ставит под сомнение тот факт, что образовательный процесс требует управления. Причём управления не только на высоком государственном уровне, но и на уровне конкретного педагога-практика. К сожалению, идея управления образовательным процессом не всегда имела такое широкое применение.

Термин «управление» изначально рассматривался применительно к верхним звеньям образовательной системы. Несмотря на то, что идея построения деятельности учителя с точки зрения управления высказывалась некоторыми педагогами ещё в 40-е годы XX века, тем не менее она долгое время не находила своей практической реализации.

Приоритет в обосновании управленческого подхода в образовательной отрасли принадлежит ряду учёных: Е.Н. Машбицу, В.А. Слостёнину, Н.Ф. Тальзиной и др. Исследуя данный подход, Ю.К. Бабанский выделил составные элементы управления; Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник — требования к организации управления образовательным процессом; А.И. Китов,

Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, Р.Х. Шакуров и др. обосновали этапный характер управления образованием.

О проблеме перестройки управления образованием в нашей стране публично начали говорить во второй половине 80-х годов. Общественность стала требовать демократизации и децентрализации управления. «Концепция общего среднего образования» характеризовала сложившуюся ситуацию следующим образом: «Основной блок в механизме торможения школы — окостеневшая система управления. ... В существующей системе управления школой — три коренных порока: ее недемократизм, предельная децентрализация и воинственно-бюрократический характер. Эта система исключает всякое участие общественности в управлении образованием, игнорирует социально-педагогические, культурно-национальные особенности различных регионов и потребности школ, выполняет лишь функции циркуляроплодящего руководства, надзора и контроля, работая, по сути не на общество и школу, а на саму себя».

Первые шаги, предпринятые в связи с реформированием государственной системы управления, были связаны с разработкой новой стратегии развития народного образования, которая строилась на принципах помощи и руководства. Наметилась тенденция к демократизации управления образованием, перераспределению функций и полномочий между звеньями системы, сокращению центрального аппарата Государственного Комитета образования при Совете Министров СССР. «Всё, что может само учебное заведение, оно и должно решать», — писала Учительская газета 22 декабря 1988 г.

Ограничению чиновнического произвола способствовал принятый в 1984 г. документ под названием «Основные направления

реформы общеобразовательной и профессиональной школы», который рекомендовал «упорядочить систему инспекторского контроля за работой школ..., резко сократить поток различного рода указаний, отчётов и запросов, отвлекающих педагогические коллективы от живого, творческого дела — обучения и воспитания учащихся». Другими словами, идея реформирования системы управления образованием в плане её демократизации сводилась к расширению прав нижнего уровня системы народного образования.

В связи с этим на Пленуме ЦК КПСС в феврале 1988 г. было принято решение о создании Советов по народному образованию, которые бы гарантировали соблюдение демократических принципов в системе образования. Планировалось создать целую сеть таких органов на всех уровнях: страны, города, района, отдельной школы.

К сожалению, Советы существовали недолго, практически никаких изменений в сложившуюся ситуацию не принесли, стали очередной вертикалью в системе управления и не состоялись как государственно-общественные органы, на которые возлагались большие надежды в плане демократизации управления образованием.

Дальнейшая работа по децентрализации управления системой образования с целью устранения детальной регламентации деятельности и существенного расширения полномочий субъектов образовательного процесса на всех уровнях связана с подготовкой Закона РФ «Об образовании»*.

Оценивая позитивные результаты изменений в области управления образованием, можно указать следующие моменты:

* Федяева О.Д. Государственная политика в области образования в России (вторая половина 80-х — начало 90-х гг.). — Омск: Изд-во ОГПУ, 1995. — С. 25.

во-первых, постепенная смена командной системы отношений отношениями сотрудничества; во-вторых, предоставление школе возможности для свободного развития; в-третьих, возможность внедрения инновационных процессов в образовании на основе учительского творчества; в-четвёртых, возрождение национальных образовательных систем; в-пятых, расширение сети образовательных учреждений, обеспечивающих разностороннее развитие подрастающего поколения.

В настоящее время управление образованием осуществляется на нескольких уровнях.

Высшим органом управления является Министерство общего и профессионального образования РФ. Образовательными учреждениями на уровне города и района управляют районные и городские комитеты по образованию. Работой отдельной школы руководит её директор, который несёт полную ответственность за учебно-воспитательную и административно-хозяйственную деятельность учреждения. В каждой школе существует орган коллегиального управления — педагогический совет, который решает наиболее важные проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе. Кроме того, в последнее время во многих школах начали создаваться Советы школы, которые решают вопросы содержания образования, оказания дополнительных образовательных услуг населению, организации досуга школьников, финансирования образовательного процесса.

Деятельностью учителей руководят заместители директора по учебной, воспитательной и научной работе. Для повышения эффективности деятельности учителей-предметников в школах создаются методические объединения (кафедры), которыми руководят заведующие. Методические объединения решают проблемы

преподавания тех или иных дисциплин, оценки деятельности учителей, мониторинга качества образования школьников.

Учителя-предметники и классные руководители управляют деятельностью ученических коллективов и отдельных учеников. Ученики, являясь объектами управления, в то же время могут выступать и его субъектами, осуществляя самоуправление образовательным процессом. Ученическое самоуправление может быть построено на уровне детской общественной организации и выступать структурным подразделением педагогической системы школы, а также может касаться активной позиции отдельного ученика к своему образованию, характеризующейся высокой сознательностью, дисциплинированностью и самоорганизацией.

3 Особенности управления образовательным процессом.
Управление образовательным процессом строится исходя из деятельности педагога с учётом личностного субъект-субъектного взаимодействия с учеником. В этой связи особенности управленческой деятельности педагога можно рассматривать на всех этапах.

Так *целеполагание* выступает как процесс проектирования личности учащегося. Учёные считают, что образовательная цель всегда носит стратегический характер, который проявляется в усвоении и осмыслении системы знаний; формировании умений познавательной (мыслительной) деятельности; в выработке умений исследовательского, творческого подхода к объектам познания и т.д.

Стратегические цели декомпозируются на более частные (тактические цели) в зависимости от этапов обучения: организационно-прогностического, процессуально-содержательного и аналитико-корректирующего.

Декомпозиция цели должна осуществляться с учётом правил, сформулированных Ю.А. Конаржевским:

- формулировка главной цели должна давать операциональное описание конечного результата;
- содержание главной цели должно быть развёрнуто в иерархическую структуру подцелей, причём каждую цель верхнего уровня необходимо декомпозировать не менее чем на две цели нижнего уровня;
- формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия, необходимые для их достижения;
- формулировки целей нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее формулировок целей верхнего уровня;
- формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;
- цели каждого уровня должны быть сопоставимы по масштабу и значению, но независимы друг от друга;
- построение «дерева целей» заканчивается, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию, после чего начинается перечисление мероприятий по достижению целей.

Декомпозированная цель почти всегда нуждается в дополнительной формализации, т.е. переводе на язык общенаучных терминов. Идентификация цели осуществляется посредством разложения на описывающие её признаки (знание, понимание, применение, умение, навыки, анализ, синтез и т.д.). Иными словами, создание своего рода эталона, критерия достижения поставленной цели (рис. 1, стр. 49).



Рис. 1. Декомпозиция целей

Отбор *содержания образования* обеспечивает его информационную основу. Максимально полная и предметно-конкретная информация, оптимально организованная во времени, создаёт основания эффективности функционирования как отдельных компонентов, так и всей системы управленческой деятельности. Она же обеспечивает и обратную связь в образовательном процессе.

Содержание образования рассматривают как совокупность знаний о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности и её объектам. Иными словами, отбор содержания образования с точки зрения управленческой деятельности педагога должен основываться на достижениях всей культуры — совокупности достижений человечества в познании природы, общества и человека, творении духовных ценностей, создании общественных институтов и разработке техники и технологии, в системе воспитания человека.

Контроль имеет направленность на разрешение противоречий между потребностями процесса достижения цели и условиями, в которых этот процесс протекает.

Основными требованиями к контролю, которые выделяются многими разработчиками теории управления, являются: во-первых, необходимость предварительного, текущего и заключительного (итогового) контроля; во-вторых, выделение таких этапов контроля, как: а) установка стандартов, т.е. целей, допускающих измерение; б) сравнение показателей контроля с заданными стандартами и определение допустимых отклонений; в) измерение результатов; в-третьих, стратегический характер контроля, его нацеленность на достижение конкретных результатов, простота и экономичность; в-четвёртых, упреждающий характер контроля, позволяющий удерживать процесс в заданных параметрах.

Кроме того, следует подчеркнуть, что контроль должен осуществляться в рамках соответствующего предмета управления и в соответствии с распределением управленческих уровней. В частности контроль управленческой деятельности не должен подменяться контролем непосредственной организации педагогического процесса.

Коррекция направляет возникающие отклонения от цели педагогического процесса и осуществляется как деятельность, ориентированная на внесение корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания её на заданном уровне. Психологи отмечают, что в связи с принятием решения субъект всегда опирается на развёрнутую систему предписаний, вытекающую из содержания ситуаций и условий деятельности, которые целесообразно рассматривать в качестве факторов, регулирующих этот

процесс. Эти предписания по существу составляют совокупность правил, регулирующих и направляющих процесс принятия решений в соответствии с целью, предметом и условиями деятельности.

Коммуникация выступает как процесс взаимодействия двух подсистем управления. Коммуникативные взаимодействия субъектов образовательного процесса могут проявляться двумя способами.

Первый способ характеризуется тем, что коммуникативная связь осуществляется учеником с природными явлениями, предметами культуры или средствами массовой коммуникации. Поскольку любой предмет, используемый в педагогическом процессе, изначально содержит определённую информацию, а коммуникативные характеристики он приобретает только в том случае, если субъект, оперирующий с предметом, в состоянии эту информацию принять и переработать, то для такого рода коммуникации необходимым условием выступает готовность к ней самого принимающего информацию субъекта (в условиях педагогической технологии таким субъектом является ученик).

В этом случае управление педагогической коммуникацией со стороны учителя сводится к использованию и развитию интеллектуального потенциала ребёнка для создания самой возможности коммуникативного взаимодействия, а также для повышения его эффективности. Готовность ребёнка стать участником коммуникативного процесса в зависимости от целей педагогической коммуникации определяется уровнем развития психологических процессов (памяти, внимания и др.), качеством учебных знаний, сформированностью прикладных умений и навыков (например, связанных с использованием технических или компьютерных средств) и т.д.

Второй вид педагогической коммуникации характеризуется связями между людьми. В этом случае происходят взаимовлияния

участников коммуникации друг на друга (в соответствии с принятыми целями), которые находят практическое выражение в дальнейшей совместной деятельности. Управление таким видом педагогической коммуникации со стороны учителя сводится к согласованию систем кодификации и декодификации участников коммуникационного взаимодействия. При этом технология выработки и принятия того или иного управленческого решения предполагает оценку учителем воздействия этого решения на учащихся, проектирования его трансформации в мыслях и поступках школьников, отслеживания влияния принятого решения на взаимоотношения учащихся в коллективе и т.д.

Дополнительная литература для самостоятельного изучения

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Белоусов Р.А. Основные этапы развития теории и практики управления. – М., 1981.
3. Бобышев Д.Н., Семенцов С.П. История управленческой мысли. – М., 1985.
4. Габдуллин Г.Г. Перестройка школы: проблемы управления. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1990. – 206 с.
5. Глущенко Е.В., Захарова Е.В., Тихонравов Ю.В. Теория управления. – М.: Вестник, 1997. – 336 с.
6. Дуранов И.М., Дуранов М.Е., Жернов В.И., Лешер О.В. Педагогика воспитания и развития личности учащихся. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный педагогический институт, 1996. – 315 с.
7. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
8. Конаржевский Ю.А. Проблемы внутришкольного управления. – Челябинск, 1989. – 151 с.

9. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: NB Магистр, 1992. – 231 с.
10. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
11. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
12. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект): Методическое пособие: – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
13. Санталайнен Т., Воутилайнен Э. и др. Управление по результатам: Пер. с финск. – М.: Прогресс, 1993. – 320 с.
14. Селиванов В.С. Педагогические теории. Управление педагогическими системами. – Смоленск, 1999. – 104 с.
15. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
16. Файоль А. Учение об управлении // В кн.: Научная организация труда и управления. – М.: Экономика, 1966.
17. Федяева О.Д. Государственная политика в области образования в России (вторая половина 80-х — начало 90-х гг.). – Омск: Изд-во ОГПУ, 1995. – 33 с.
18. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
19. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.
20. Яценко Л.В. Способы управления творческим процессом (обзор зарубежных методик научного и технического творчества) // Природа научного открытия. – М.: Наука, 1986. – С. 191–212.

План

1. Разнообразие подходов к классификации функций управления.
2. Характеристика функций управления:
 - информационно-аналитическая;
 - мотивационно-целевая;
 - планово-прогностическая;
 - регулятивно-коррекционная;
 - контрольно-диагностическая;
 - организационно-исполнительская;
 - мобилизационная.
3. Закономерности и принципы управления качеством образования.

1 **Разнообразие подходов к классификации функций управления.** Управление осуществляется через *функции*, которые представляют собой обособившуюся часть управленческой деятельности, продукт разделения и специализации в управлении*.

Как известно, процесс управления протекает во времени и состоит из определённых отрезков, поэтому для описания модели управления необходимо выделить соответствующий временной отрезок, т.е. цикл управления.

Цикл управления по сути дела представляет собой структурную единицу процесса управления, обладающую всеми его качественными характеристиками. В научной литературе под циклом

* Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой: Дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 1980. – С. 38.

управления понимают повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности*.

Большинство исследователей придерживаются мнения автора классической теории управления А. Файоля, который полагает, что управленческий цикл состоит из пяти функций: предвидения, организации, распорядительства, координации и контроля. Л. Гьюлик несколько расширил и уточнил эту классификацию, предложив следующие функции: планирование, организацию, работу с персоналом, оперативное руководство, координирование, контроль, отчётность и составление бюджета. Г. Кунц и С. О'Доннел выделили такие функции, как планирование, организация, набор персонала, руководство и лидерство, контроль.

Ю.А. Конаржевский в число управленческих функций включает педагогический анализ, подготовку управленческого решения, плана (планирование), организацию, контроль и регулирование. Некоторые исследователи, наряду с названными, предлагают выделять такие функции, как коммуникация исследования, оценка, принятие решения, подбор персонала, представительство или заключение сделок.

Р.Х. Шакуровым выделены *целевые функции* (производственные, социальные), *социально-психологические* (организация педагогического коллектива, его активизация, сплочение, совершенствование, развитие самоуправления) и операционные (планирование, инструктирование, контроль).

* Там же. – С. 24.

Наибольший интерес представляет предложенная П.И. Третьяковым система функций управления, включающая информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную функции.

Однако, рассматривая предложенную систему функций с позиций управления качеством образования, мы считаем необходимым дополнить её мобилизационной функцией, которая трактуется как мобилизация всех имеющихся ресурсов на решение задачи повышения качества образования.

2 **Характеристика функций управления.** *Информационно-аналитическая функция* выступает основным инструментом управления. Для её осуществления необходима специально созданная система информационного обеспечения и изучения фактического состояния образовательной системы.

Информация о качестве образования должна отвечать требованиям:

- простоты (информация должна содержать столько данных и только в том объёме, сколько необходимо в конкретном случае);
- наглядности (сведения должны быть представлены таким образом, чтобы дать возможность быстро вычленить главное (таблицы, схемы, графики и т.п.));
- однозначности (сведения должны толковаться семантически, синтаксически и логически однозначно);
- систематичности (информация должна поступать систематически, оперативно и непрерывно);
- достоверности (информация должна формироваться в ходе достаточно точных измерений).

Психологи (В.Г. Асеев, Й. Даниел, В.Г. Лаос, А.Л. Свенцицкий и др.) рассматривают информированность работников как фактор эффективности управления. Это объясняется следующими обстоятельствами: во-первых, в структуре потребностей существенное место занимает потребность в информации; во-вторых, достаточная информированность работника является одним из факторов мотивации его труда, удовлетворённости работой; в-третьих, информация рассматривается как средство повышения идентификации работников с целями управления.

В частности учитель может получить необходимую ему для эффективной деятельности информацию из следующих источников: а) книги, периодические издания, средства массовой информации, компьютерные глобальные информационные сети и др.; б) педагогические конференции, форумы, семинары, конкурсы и др.; в) педагогические эксперименты, целью которых выступает создание инновационных моделей образовательного процесса.

Информация, передаваемая ученику как участнику образовательного процесса, призвана вооружать его требуемыми знаниями, умениями, навыками, формировать необходимые качества личности, прививать правильный стиль поведения и т.д. Циркуляция информации осуществляется как в вертикальном (при взаимодействии учителя и ученика), так и в горизонтальном (когда ученики контактируют между собой) направлениях. Роль учителя в управлении этими процессами касается прежде всего мониторинга качества имеющейся информации. Именно некачественная информация, составляющая основу образовательного процесса, делает его неуправляемым, т.е. приводит к непредсказуемым результатам. Кроме того, использование информации будет технологически оправдано только в том случае, если она измерена (измерению долж-

на подвергаться и синтаксическая, и смысловая, и ценностная сторона информации), произведена её оценка и дозировка с учётом способностей усвоения этой информации и взаимообмена между всеми участниками процесса образования.

Мотивационно-целевая функция с элементами самоцелеполагания всегда носит стратегический характер. Основная её задача заключается в том, чтобы все участники системы управления выполняли работу в соответствии с делегированными им обязанностями и сообразуясь с личными и общественными целями. Центральным пунктом этого положения является согласованность личных целей и целей коллектива.

В научной литературе (И.Б. Сенновский, П.И. Третьяков и др.) популяризируется идея о том, что образовательный процесс строится на основе целеполагания и самоцелеполагания с иерархией близких, средних и перспективных целей.

Ближние цели заключаются в овладении конкретными знаниями, необходимыми в практической деятельности, и для продолжения образования. Средние цели касаются общеучебных умений и навыков, необходимых для изучения смежных дисциплин; формирования представлений об идеях и методах той или иной науки; о науке как форме описания и методе познания действительности. Перспективные цели отражают развитие способностей личности: интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, необходимых человеку для полноценного функционирования в обществе.

Планово-прогностическая функция представляет собой соотношение целей с основными этапами процесса планирования. По сути дела планирование и прогнозирование представляют собой

деятельность, направленную на оптимальный выбор целей и разработку программ их достижения.

Прогнозирование является предвосхищением результатов педагогического управления. В конечном итоге прогнозирование представляет собой деятельность, направленную на оптимальный выбор целей и разработку программ их достижения. И.В. Бестужев-Лада определяет прогнозирование как специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития событий.

П.И. Третьяков выделяет следующие принципиальные требования, которые следует учитывать при реализации этой функции: единство целевой установки и условий реализации; единство долгосрочного и краткосрочного планирования; осуществление принципа сочетания государственных и общественных начал; обеспечение комплексного характера прогнозирования; стабильность и гибкость планирования на основе прогнозов*.

Эффективная реализация плано-прогностической функции возможна лишь тогда, когда каждое управленческое решение выстраивается на основе предшествующего «удержания» принятой цели на всех уровнях управления. В этом случае оптимальность сочетания текущего планирования и перспективного прогнозирования достигается управленческим усилием, равномерно распределённым по всем уровням. Следовательно, данная функция тесно связана с реализацией мотивационно-целевой функции.

Планирование имеет трёхкомпонентную структуру. Во-первых, планирование содержания учебного материала; во-вторых,

* Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – С. 23.

планирование деятельности преподавателя по управлению качеством образования на ближние, средние и дальние перспективы; в-третьих, планирование деятельности учащихся по самоуправлению качеством образования.

В образовательном процессе планово-прогностическая функция находит своё отражение в создании и внедрении комплексно-целевых программ, призванных способствовать решению важнейших задач современной школы. При описании таких программ следует придерживаться следующей схемы:

- 1) формулировка проблемы с обоснованием её актуальности;
- 2) цель и задачи программы;
- 3) критерии достижения цели;
- 4) исполнители программы;
- 5) сроки;
- 6) содержание деятельности (возможные ориентиры);
- 7) ресурсы;
- 8) информационная поддержка программы;
- 9) анализ и контроль результатов;
- 10) система стимулирования.

Контрольно-диагностическая функция представляет собой процесс, обеспечивающий достижение целей, и предполагает анализ и оценку (самооценку) необходимой информации, а затем с учётом этой информации осуществление коррекции.

Аналитическая обработка результатов диагностического контроля в рамках рассматриваемой функции должна быть направлена, на осмысление состояния системы в целом, на определение динамики его изменения, на оценку соответствия текущего состояния заданным в планово-прогностической функции параметрам. Такой многофакторный анализ позволяет установить совокупность

противоречий, способствующих развитию образовательной системы (движущие силы) и мешающих этому развитию (механизмы торможения). Изучение причинно-следственных связей этих противоречий позволяет определить точки коррекционного воздействия, что обеспечит в дальнейшем возможность осуществления регулятивно-коррекционной функции.

Методика диагностирования тех или иных явлений и процессов включает в себя три этапа^{*}: 1) предварительный, предположительный диагноз; 2) уточняющий диагноз, который опирается на более проверенные, объективные данные; 3) окончательный диагноз, получаемый в результате обобщения данных, их сравнения и сопоставления.

В конечном итоге управляющий образовательным процессом должен помнить, что реализация контрольно-диагностической функции будет педагогически оправдана лишь в том случае, если, во-первых, цели и задачи приняты всеми звеньями образовательной системы; во-вторых, результаты образовательного процесса чётко спланированы и спроектированы его возможные результаты; в-третьих, разработаны правила, нормы, инструкции с закреплением делегированных функций и полномочий всех участников образовательного процесса.

Организационно-исполнительская функция предполагает построение моделей образовательной и управленческой деятельности, которые соответствовали бы поставленным целям и планам и реализовывали их через систему учебных планов, программ, технологий и управленческих решений.

^{*} Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: NB Магистр, 1992. – С. 140.

Организация — это процесс реализации планов педагогического управления, деятельность субъекта (объекта) управления по формированию и регулированию определённой структуры организационных взаимодействий посредством совокупности способов, средств и воздействий, необходимых для эффективного достижения целей. В основном она носит технологический характер выстраивания определённого типа отношений.

Для осуществления того или иного процесса, необходимо чётко определиться с обязанностями и правами (или полномочиями) каждого субъекта деятельности, который должен нести ответственность за результаты своей работы и знать последствия её невыполнения (иметь представление о санкциях). Кроме того, организация управления образовательным процессом подразумевает разработку всех видов взаимодействия между учениками и учителем.

Существует несколько видов организационных моделей.

1. *Сегментная организация* характеризуется высоко развитой автономностью: секторы слабо связаны между собой, велики формальные внешние отношения между обучающими и обучаемыми, учебный курс основывается на получении когнитивных знаний, участники образовательного процесса имеют право на участие в выработке решений. В то же время организация носит преимущественно закрытый характер. Одним из результатов отсутствия выработки стратегии является минимальная возможность для планирования изменений и, следовательно, для развития.

2. *Линейная организация* с горизонтальной консультативной структурой кроме вертикальных образовательных секций имеет и горизонтальные, а образовательные единицы берут на себя также выполнение функций управления. Данная организация характеризуется узаконенной авторитарностью и формализацией, роль и за-

дачи чётко определены, в организации превалирует дух справедливости. В то же время способности такой организации к изменению не являются значительными, влияние руководителя на преподавателей в плане собственно преподавания продолжает оставаться минимальным.

3. *Коллегиальная организация.* Почти все образовательные секции построены горизонтально. Важным механизмом связи между элементами является взаимное согласование, которое обеспечивает поток неформальной информации и позволяет принимать соответствующие решения. Принцип выработки решений — консенсус. Высшим органом, вырабатывающим стратегию, является собрание. В то же время достаточно сложно принимать оперативные управленческие решения, поскольку согласование может занять слишком много времени.

3. *Матричная организация* ориентирована на дальнейшее совершенствование функций управления обучаемыми, реализуемое в специальных подразделениях управления. Чёткая дифференциация подразделений преподавания, управления и поддержки является отличительным признаком матричной организации. Она успешно справляется с управлением гибкими комплексными образовательными процессами, а также развитием процессов организационных изменений. Но поскольку матричная организация, во-первых, нарушает классические принципы «целой власти»; во-вторых, имеет нетрадиционные цели обучения, она может быть изолирована или отвергнута окружающей средой.

4. *Модульная организация* полностью интегрирует преподавание и управление. Основные положения модульной организации таковы: координация и принятие решений лучше всего происходит на низших уровнях, две роли преподавателя и управленца обучае-

мыми интегрированы в одно лице, люди в организации рассматриваются как команда, создающая собственную учебную программу в соответствии со своими целями и потребностями обучаемых. Отличительной особенностью модульной организации является наличие небольших самостоятельных команд, работающих с конкретной группой обучаемых на протяжении всего обучения.

Следует заметить, что ни одна модель не является точным отражением общеобразовательной школы, построенной в нашей стране. Тем не менее в настоящее время разнообразие организационных решений при создании образовательных учреждений даёт возможность выделить особенности каждой из названных моделей в организационной структуре учреждения и найти черты преобладающего типа организации.

Регулятивно-коррекционная функция является видом деятельности, ориентированной на внесение корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания системы на запрограммированном уровне*. Психологи, рассматривая регулятивную функцию в связи с принятием решения, отмечают, что в этом случае субъект всегда опирается на развёрнутую систему предписаний, вытекающую из содержания ситуаций и условий деятельности, которые целесообразно рассматривать в качестве факторов, регулирующих этот процесс. Эти предписания по существу составляют совокупность правил, регулирующих и направляющих процесс принятия решений в соответствии с целью, предметом и условиями деятельности.

* Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шаповой. – М.: NB Магистр, 1992. – С. 141.

Эффективность реализации регулятивно-коррекционной функции существенным образом зависит от реализации контрольно-диагностической функции. Чем более объективную информацию предоставит последняя, тем более надёжными с точки зрения коррекции будут действия «регуляторов» управленческого процесса. В зависимости от истоков и характера противоречий, выявленных посредством информационно-аналитической функции, регулятивно-коррекционная функция обеспечивает выход на любой из видов деятельности управленческой цепочки, приводя нарушенное взаимодействие к оптимальному уровню по отношению к прогностически заданному состоянию.

Мобилизационная функция заключается в мобилизации материальных, кадровых и других видов ресурсов на решение задач повышения качества образования.

Для успешного решения этих задач необходимо прежде всего наличие кадров, способных организовать соответствующую деятельность. В зарубежных исследованиях подобные вопросы решаются в рамках проблемы лидерства. Отметим также, что в системе управления качеством образования возрастает роль преподавателя, который должен участвовать в принятии управленческих решений. В частности полезным представляется перечень функций лидера в учреждении, которое использует систему управления качеством. В составе этих функций предусмотрено*:

- предвидеть всеобщее качество для своего учреждения;
- нести ответственность за процесс улучшения качества;

* Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1988. – С. 121–122.

- информировать о качестве;
- руководить повышением квалификации штата;
- быть внимательным и не осуждать без наличия доказательств других при возникновении проблем, ибо большинство проблем является результатом образа действий учреждения, а не неудач штата;
- руководить инновациями в рамках своего образовательного учреждения;
- гарантировать чёткое распределение среди организационных структур ответственности, максимально соответствующей их функциям;
- быть способным убирать искусственные барьеры организационного или культурного характера;
- создавать эффективно действующие команды;
- развивать соответствующие механизмы наблюдения и оценки результатов процесса.

Действие всех рассмотренных нами функций подчинено одной цели: обеспечить максимальное соответствие внутренних, частных целей системы или её элементов желательному для управленца направлению. Это достигается прежде всего обеспечением соответствующих тенденций ресурсами. А поскольку людские ресурсы являются основными для социальных систем, именно их мобилизация создаёт благоприятные условия для движения системы в нужном направлении.

З **Закономерности и принципы управления качеством образования.** Являясь объективно существующими, повторяющимися существенными связями явлений или процессов, *закономерности* отражают содержание и преобразование педагогических или управленческих воздействий, условия и ограничения педагогических или управленческих процессов, направления развития педагогических систем. Следовательно, их необходимо учитывать как при разработке управленческих теорий, так и в практической управленческой деятельности.

Следует отметить, что в научной литературе встречается большое количество всевозможных наборов закономерностей, отличающихся терминологией, но характеризующих, в основе своей, одни и те же связи компонентов педагогического процесса. Это объясняется тем, что за основу их выделения берется одна сторона процесса, та, которую авторы считают определяющей (взаимодействие педагога и ученика, реакция на управляющие воздействия, разрешение противоречий и т.д.).

Выход из сложившейся ситуации мы видим в трактовке любой педагогической системы как большой открытой самоорганизующейся системы с выделением её специфических характеристик. Признание такого подхода позволяет выделить три важных группы закономерностей: 1) *общие* закономерности развертывания процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах; 2) закономерности, *специфические* для педагогического процесса; 3) *частные* закономерности, характеризующие решение конкретной исследовательской задачи.

Общие закономерности развертывания процессов в открытых, сложных, самоорганизующихся системах выявлены в фило-

софских работах учёных-синергетиков и составляют основу междисциплинарных исследований самоорганизации. Мы отметим лишь закономерности, необходимые, с нашей точки зрения, для управления качеством образования:

1. Основой самоорганизации сложных систем являются изменчивость (стохастичность и неопределённость), наследственность (зависимость настоящего и будущего от прошлого) и отбор (наличие принципов, согласно которым реализуется некоторая совокупность возможных вариантов).
2. Самоорганизация осуществляется через взаимодействие следующих базовых тенденций: сохранения основной структуры, максимальной эффективности использования всей совокупности ресурсов для достижения целей системы и кооперации.
3. Выбор самоорганизующейся системой путей развития носит вероятностный характер, при этом, чем сложнее система, тем менее вероятно дальнейшее усложнение её форм и структур.
4. Самоорганизующаяся система обладает нелинейной чувствительностью к управляющим воздействиям.

Вторую группу составляют *специфические закономерности* педагогического процесса. Так как управленческая деятельность в образовательных учреждениях является частью образовательного процесса, ей свойственны те же закономерности, что и всему процессу в целом. Основные закономерности образовательного процесса достаточно обстоятельно изложены в ряде публикаций*, поэтому, не останавливаясь на детальной характеристике, примем во

* См., например, Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – С. 190–191.

внимание те из них, которые отражают аспекты управления качеством образования.

1. Педагогический процесс имеет «ступенчатый» характер: величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущих этапах.
2. Эффективность педагогического воздействия зависит: а) от интенсивности обратных связей между обучаемых и педагогами; б) от величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на обучаемых.
3. Продуктивность педагогического процесса зависит: а) от действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; б) от интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.
4. Эффективность педагогического процесса обуславливается: а) качеством педагогической деятельности; б) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности обучаемых.
5. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: а) потребностями общества и личности; б) возможностями (материально-техническими, экономическими и др.) общества; г) условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).

Третья группа состоит из выявленных нами *частных закономерностей* управления качеством образования.

1. Управление качеством образования является большой, открытой, самоорганизующейся системой, развитие которой подчиняется общим законам развития такого рода систем и определяется внутренними тенденциями ее самоорганизации.

2. Сохранение организационной структуры и повышение качества образования являются основными тенденциями саморазвития системы образования, определяющими ее эволюцию.
3. Результативность управления качеством образования носит нелинейный вероятностный характер и определяется соответствием внутренним целям саморазвития системы образования и её предшествующим развитием.
4. Эффективность управления качеством образования определяет эффективность управления образовательным процессом в целом.

Перечисленные закономерности определяют в свою очередь соответствующие принципы управления качеством образования.

Принцип — это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей; это знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженных в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики*.

Закономерности в обществе и природе существуют объективно, а принципы формулируются людьми. Принципы призваны выполнять регулятивную функцию в управленческой деятельности. «Принципы не применяются к природе и к человеческой истории, а абстрагируются из них: не природа и человечество соотносятся с принципами, а наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории»†.

Рассмотрим систему принципов управления качеством образования, которая включает четыре подсистемы принципов, «рабо-

* Загвязинский В.И, О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. 1978. № 10. – С. 66–72.

† Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20.– С.34.

тающих» на общенаучном, системном, синергетическом и квалиметрическом уровнях.

Первая подсистема носит общенаучный характер и включает принципы научности, перспективности, партисипативного управления, оперативности, создания положительного эмоционального фона и соответствующей творческому характеру управленческой деятельности мотивации, сочетания прямой и обратной связи, цикличности, регулируемости, адаптивности (гибкости), эволюционности.

Принцип научности. Как при разработке системы управления качеством образования, так и в процессе её функционирования и развития необходимо основываться на достижениях науки и практики в области управления и учитывать изменения, происходящие в обществе.

Принцип перспективности. При формировании системы управления качеством образования, а также при дальнейшем её функционировании и развитии необходимо учитывать перспективы отрасли в целом и перспективы развития конкретного учебного заведения в частности.

Принцип партисипативного управления качеством образования. Необходимость вовлечения работников в управленческий процесс образовательного учреждения (обмен информацией, консультации, дискуссии, переговоры, введение представителей коллектива в исполнительные и наблюдательные советы и т.п.).

Принцип оперативности. Своевременное принятие решений по анализу и совершенствованию системы управления качеством образования, предупреждающих или оперативно устраняющих отклонения.

Принцип создания положительного эмоционального фона и соответствующей творческому характеру управленческой дея-

тельности мотивации. Создание благоприятных условий для развития личности учителя и ученика, реализацию познавательных запросов и удовлетворение духовных потребностей личности, обеспечение уважения к личности.

Принцип сочетания прямой и обратной связи. Взаимное влияние управляющей и управляемой подсистем на основе систематического обмена информацией между ними. Наличие информационных связей позволяет вносить коррективы в деятельность участников образовательного процесса, а, именно: в цели, содержание, формы и методы управления качеством образования.

Принцип цикличности управления. Повторяемость процесса осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций управления качеством образования, выполняемых одновременно или в некоторой логической последовательности.

Принцип регулируемости. Необходимость создания специальных «локальных регуляторов», которые при отклонении от заданной цели образовательного учреждения ставят его подсистемы (подразделение, работника) в невыгодное положение и побуждают к регулированию системы в целом.

Принцип адаптивности (гибкости). Приспособление системы управления качеством образования к изменяющимся целям и условиям образовательной системы в целом и образовательного учреждения в частности.

Принцип эволюционности. Современное состояние системы управления качеством образования определяется её эволюцией. То, каким путём система пришла к данному состоянию, существенно влияет на возможности её дальнейшего развития и в частности сужает круг наиболее вероятных направлений этого развития.

Вторая подсистема принципов управления качеством образования отражает системный подход. Данный подход является на сегодняшний день наиболее эффективным средством научного познания развития любой, даже очень сложной системы. В рамках системного подхода происходит сосредоточение на выявлении глубинной основы развития исследуемой системы и раскрытии механизма ее действия с учетом динамики существенных внутри-системных связей.

Подсистема принципов управления качеством образования, отражающая идеи системного подхода, включает принципы целостности, неаддитивности, системной вложенности, целенаправленности, устойчивости и управляемости. Дадим им краткую характеристику.

Принцип целостности: система управления качеством образования является целостным образованием, компоненты которого существуют лишь благодаря существованию целого.

Принцип неаддитивности: свойства системы управления качеством образования не равны простой сумме свойств её компонентов, а функционирование всей системы не может быть сведено к функционированию её отдельных элементов.

Принцип системной вложенности: управление качеством образования представляет собой сложную систему, являющуюся подсистемой метасистемы образования.

Принцип целенаправленности: в основании управления качеством образования как системы заложены системообразующие факторы, среди которых определяющей является цель.

Принцип устойчивости: стабильность развития системы управления качеством образования определяется законом сохранения системы.

Принцип управляемости: эффективность системы управления качеством образования определяется законами целесообразного и оптимального управления и самоуправления.

Третья подсистема принципов управления качеством образования отражает синергетический подход к управлению, который заключается в рассмотрении образовательных учреждений и управления качеством образования как открытых, сложных, самоорганизующихся систем и признании общих законов эволюции такого рода систем. Этим синергетический подход обеспечивает новую методологию понимания путей эволюции сложных социальных систем, к которым относится и система образования

Подсистема принципов, отражающая синергетический подход, включает принципы управляющих параметров, бифуркаций, самоорганизации, кооперативности, потенциальных барьеров, необратимости, информационного характера внутрисистемного времени, опережающего реагирования на информацию, дифференциации при сопротивлении. Расшифруем содержание данных принципов.

Принцип управляющих параметров. Образовательная система может быть переведена из текущего состояния в качественно новое изменением конечного числа параметров.

Принцип бифуркаций. При достижении управляющими параметрами определённых значений поведение образовательной системы меняется скачкообразно, проходя через хаотическое неустойчивое состояние, и носит вероятностный характер.

Принцип самоорганизации. Переход из неупорядоченного хаотического состояния в качественно новое упорядоченное со-

стояние является свойством самой образовательной системы и определяется механизмами самоуправления.

Принцип потенциальных барьеров. Перевод образовательной системы к новой структурной организации (более простой или более сложной) связан с поглощением дополнительных ресурсов, т.е. с преодолением потенциальных барьеров. Наличие этих барьеров удерживает систему в её структурных рамках на этапах адаптационного развития и является одним из механизмов самоуправляемого развития.

Принцип необратимости. Любые возмущения в образовательной системе, вызванные управляющими воздействиями, затухают, закрепившись в устойчивых формах. При этом происходит преобразование энергии воздействия в энергию структурных связей. Необратимость этого преобразования определяет необратимость управленческих воздействий.

Принцип информационного характера внутрисистемного времени. Определяющим для управления образовательной системой является не «внешнее», а «внутреннее» системное время, характеризующееся информационными единицами. Управление любыми процессами в образовании как на уровне отдельных подструктур, так и на уровне образовательной системы в целом, осуществляется информационными сигналами. Темпы реализации информации существенно зависят от внешних условий, но определяются именно внутренними свойствами самой системы. Следовательно, развитие системы происходит в соответствии с развёртыванием её внутренних процессов, скорость которых определяется передачей единиц информации, а не единицами внешнего времени (минутами, часами и т.д.).

Принцип кооперативности. При совместном действии отдельные факторы, процессы и подсистемы образовательной системы оказывают взаимное влияние друг на друга. Такое влияние может кардинально изменить характер воздействия. В результате коллективное влияние нескольких факторов (внутренних или внешних) всегда отлично от простого их сложения. Объединение слабых сил может привести к их превосходству над более сильными, что определяет характер управления малыми воздействиями.

Принцип опережающего реагирования на информацию. Образовательная система реагирует не в ответ на важное для её существования воздействие, а на опережающий его информационный признак — сигнал, который анализируется на основе предшествующего опыта. В результате система заранее готовится к получению любого воздействия, и чем больше путь, пройденный системой в своём развитии, тем больше она приспособлена к любым изменениям, и тем сильнее её сопротивление либо содействие данным изменениям.

Принцип дифференциации при сопротивлении. Одни и те же воздействия на образовательную систему вызывают различный по силе и направленности эффект в зависимости от величины сопротивления этим воздействиям. Следовательно, в зависимости от ситуации управляющие воздействия дают широкий спектр последствий от кардинальной трансформации системы до незначительных изменений на уровне отдельных её подструктур.

Четвёртая подсистема принципов отражает квалиметрический подход к управлению качеством образования, заключающийся в использовании идей квалиметрии для его технологического обеспечения. При этом *квалиметрия* трактуется в наиболее широком понимании как область научного знания, изучающая методологию и

проблематику разработки комплексных, а в некоторых случаях и системных количественных оценок качества любых объектов, явлений или процессов. Квалиметрический подход обеспечивает получение максимально полной и предметно-конкретной информации, оптимально организованной во времени, что создает основания для эффективного функционирования как отдельных компонентов, так и всей системы управления качеством образования.

Подсистема принципов управления качеством образования, отражающая квалиметрический подход, включает принципы информативности, оптимальности, точности, технологичности, унифицированности и доступности. Дадим им краткую характеристику.

Принцип информативности означает качественную и количественную определённость представлений об объекте управления.

Принцип оптимальности означает минимизацию времени, усилий и средств при планировании, организации и внедрении управленческого решения.

Принцип точности означает обеспечение высокой степени соответствия полученной информации реальному состоянию объекта управления.

Принцип технологичности означает, с одной стороны, необходимость проведения содержательного описания управления качеством образования, его формализации и выражения на языке математической логики, с другой стороны, разделение исследуемого процесса на систему последовательных, взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности.

Принцип унифицированности предусматривает рациональное сокращение номенклатуры средств оценки качества объектов или процессов и приведения её к единой структуре.

Принцип доступности предполагает возможность использования квалиметрических методик управленцем, не имеющим специальной математической подготовки.

В заключение приведем следующее высказывание А. Файоля: «Беда не в недостатке принципов. Если бы вслед за их провозглашением сразу наступило их господство, у нас повсюду было бы уже самое лучшее управление. ... Надо уметь оперировать принципами, это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта, решимости и чувства меры»^{*}.

Дополнительная литература для самостоятельного изучения

1. Блейк Р., Моутон Дж. Научные методы управления. – Киев: Наукова думка, 1990. – 247 с.
2. Габдуллин Г.Г. Перестройка школы: проблемы управления. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1990. – 206 с.
3. Глущенко Е.В., Захарова Е.В., Тихонравов Ю.В. Теория управления. – М.: Вестник, 1997. – 336 с.
4. Герчикова И.Н. Менеджмент: Учебник. – М.: Банки и биржи. ЮНИТИ, 1994.
5. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Москва – Белгород: БГПУ, 1995. – 249 с.
6. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 1993. – 140 с.
7. Конаржевский Ю.А. Проблемы внутришкольного управления. – Челябинск, 1989. – 151 с.
8. Кунц Г., О`Доннел С. Управление: системный анализ управленческих функций. – М.: Прогресс, 1981. – Т.1. – 495 с.; Т. 2. – 511 с.

^{*} Файоль А. Общее и промышленное управление. – М.: 1924. – С. 31.

9. Марков М. Технология и эффективность социального управления. – М.: Пресс, 1982. – 267 с.
10. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамовой – М.: NV Магистр, 1992. – 231 с.
11. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
12. Моисеев А.М., Капто А.Е., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г. Нововведения во внутришкольном управлении. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 272 с.
13. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
14. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект): Методическое пособие: – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
15. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
16. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
17. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 164 с.
18. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1988. – 354 с.
19. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.

План

1. Понятийно-терминологический аппарат проблемы управления качеством образования.
2. Эволюция идеи управления качеством образования в педагогике.
3. Организационно-педагогический аспект управления качеством образования.

1 **Понятийно-терминологический аппарат проблемы управления качеством образования.** *Управление качеством образования* — создание таких продуктов управленческой деятельности, которые выступают условиями образовательного процесса и отражают соотношение цели и результата, притом что цели и результаты заданы операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития обучаемого.

В условиях общеобразовательной школы управление качеством образования решает следующие задачи: а) моделирование желаемого уровня качества, что фактически означает построение моделей выпускников школы; б) обеспечение такого функционирования школы, которое обеспечивает достижение заданного уровня качества образования (что предполагает оперативное или даже опережающее реагирование управления на отклонения реального качества от требуемого); в) обеспечение повышения качества, что означает смену требований к результатам образования и моделям выпускников, переход их в новое качество; г) диагностирование уровня качества образования.

Для определения соответствия реального качества образования принятому эталону можно использовать следующую формулу:

$$\text{качество образования} = \frac{\text{свойства реального результата}}{\text{существенные свойства требуемого результата}}$$

При этом качество результатов образования следует отличать от качества образовательного процесса и качества образовательной системы.

Наиболее точно и объективно можно судить о качестве образования по следующим его результатам.

Во-первых, знания, умения и навыки учащихся. В реальном педагогическом процессе для их оценки используются разнообразные диагностические мероприятия, целью которых является установление соответствия демонстрируемого уровня обученности школьника объёму знаний, умений и навыков, отражённых в государственном образовательном стандарте.

Во-вторых, показатели личностного развития школьников. Для педагога, оценивающего качество образования, важно оценить степень нравственной, физической, экологической и др. развитости, степень сформированности устойчивой мотивации познания, умения быть субъектом собственного образования и развития.

В-третьих, престиж образовательного учреждения, повышение которого и является прямым следствием результатов образовательного процесса. Очевидно, что чем выше престиж школы, тем интенсивнее приток учащихся и грамотных учителей, способных обеспечить высокое качество образования.

В-четвёртых, состояние здоровья школьников и педагогов. Ориентация образовательного процесса на снижение переутомления, перегрузок учащихся и учителей, придание ему здоровьесберегающего характера способствуют повышению общественного авторитета школы и качества предоставляемого образования.

В целом все результаты образования можно разделить на три группы: результаты, которые можно определить количественно (в абсолютных значениях, в процентах и др.); результаты, которые можно представить качественным образом (в виде балльной, уровневой шкалы); результаты, которые невозможно явно обнаружить (внутренние переживания, кризисы и др.)^{*}.

Обобщённая (без глубокого уточнения внутреннего содержания этапов) технологическая цепочка управления качеством образования может быть представлена следующим образом.

1. *Сбор информации от потенциальных социальных заказчиков.* Исследуются документальные источники (государственный образовательный стандарт, программы и пр.), результаты социологических исследований, в которых даётся оценка ожиданиям родителей, армии, производства, религиозных конфессий и др.

2. *Формулирование социального заказа.* Собранные данные анализируются, обобщаются, согласуются между собой, и на их основе администрацией образовательного учреждения формулируется социальный заказ, где отражаются качества, особенности будущего выпускника школы.

3. *Определение наиболее предпочтительной миссии школы.* Исходя из социального заказа, образовательной инфраструктуры и

^{*} Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 52.

предоставляемых образовательных услуг определяется назначение школы (её тип, профиль и др.).

4. *Соотнесение выбранного варианта миссии с имеющимися возможностями территориальной образовательной системы и корректировка на этой основе выбранной траектории и результатов образования.* В результате этой операции окончательно определяется вид образовательного учреждения, решается вопрос об оказании дополнительных образовательных услуг, о профилировании и т.д. В зависимости от этого вносятся некоторые изменения в прогнозируемые результаты образования.

5. *Выбор типа управления, ориентированного на процесс или результат.* При выборе ориентации на процесс школа остаётся в прежнем, консервативном режиме жизни. При ориентации на результат управление становится исследовательским, и школа, вероятнее всего, вынуждена будет перейти в инновационный режим работы, но это возможно только при психологическом единстве педагогического коллектива.

6. *Выбор образовательной парадигмы.* Выбор личностно-отчуждённой или личностно-ориентированной парадигмы предполагает различные методы, формы, приёмы, содержание образовательного процесса, а также разного подхода к управлению.

7. *Выбор доминирующего типа образовательной практики.* Практика определяется социальным заказом и может быть когнитивной, эмоционально-ценностной, субъектной, креативной, валлеологической, воспитательной и др.

8. *Определение параметров, по которым будут оцениваться результаты образования.* Чем больше будет выделено параметров, тем полнее и точнее будет осуществлена оценка качества образования. Параметры называются в начале учебного года (до на-

чала образовательного процесса) и служат ориентиром в дальнейшей работе педагогического коллектива школы.

9. *Разработка и реализация методики диагностики личности каждого ребёнка.* Диагностика разрабатывается с точки зрения выделенных параметров по оценке результатов образования, доминирующего типа образовательной практики, выбранной парадигмы образовательного процесса и осуществляется в двух направлениях: диагностика учебно-воспитательных возможностей ребёнка и диагностика достижения целей образования.

10. *Прогнозирование целей образования каждого ребёнка.* Прогноз результатов в форме операционально заданных целей объявляется ученику (либо формулируется вместе с ним) и его родителям до начала образовательного процесса.

11. *Соотнесение желаемых результатов с имеющимися и режимом жизнедеятельности школы.* В зависимости от типа осуществляемого управления и перспективного выбора управленческой ориентации ставятся дальнейшие операционально заданные цели образовательного процесса школы.

12. *Сравнение полученных результатов образования с операционально поставленными целями и определение, таким образом, качества образования.* Если полученные результаты не соответствуют прогнозу, то управленческий коллектив либо разрабатывает программу развития новой школы, либо вносит изменения, совершенствует организационный механизм управления качеством образования*.

* Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 231–241.

2 **Эволюция идеи управления качеством образования в педагогике.** Историографию проблемы управления качеством образования можно условно разделить на четыре периода. *Первый* из них охватывает 20-е – 30-е годы нашего столетия. В этот период выходит книга Ф.У. Тейлора «Принципы научного управления», основная идея которой кратко звучит так: «управлять можно научно». Это явилось одновременно и озарением, и иллюзией. Следующий крупный шаг в развитии западной управленческой мысли связывают с принципами управления, сформулированными А. Файолем.

Названные идеи пришлись как нельзя кстати в нашей стране, ибо политической и хозяйственной реальностью стали беспрекословное подчинение низовых уровней вышестоящим, стандарт и обезличенность. Всё это нашло отражение в управленческом подходе в области образования. На этом фоне светлым пятном явилась гуманистическая программа «Декларация о Единой трудовой школе».

Второй период охватывает 40-е – 60-е годы. На этот период в зарубежной науке приходится становление теории организации в контексте социальных систем на основе использования достижений психологии и социологии. Распространяется подход к управлению с точки зрения человеческих отношений и науки о поведении. В эти годы возник целый ряд новых теоретических подходов, ориентированных на прикладные аспекты управления. Формируются такие направления, как философия управления, теория администрирования, теория принятия решений и т.д. К великому сожалению, эти достижения научной мысли не нашли отклика в советской теории и практике, что с позиций сегодняшнего дня можно оценить как весомую потерю для отечественной науки об управлении.

В зарубежной науке активно разрабатывалось направление, связанное с использованием количественных методов обоснования управленческих решений. Это направление было положительно воспринято нашей отечественной наукой и стимулировало привлечение положений теории систем и кибернетики к управлению.

Государственная политика в области образования этого периода характеризовалась такими принципами, как всеобщность, бесплатность, обязательность. Школа была единообразной. Акцент делался на овладение обучаемыми знаниями, умениями и навыками. В практике работы высшей и средней школы интересы личности учитывались явно недостаточно. В то же время в «Декларации о единой трудовой школе» была обозначена необходимость сочетания индивидуализации познавательного процесса с коллективными формами познавательной деятельности.

Следует отметить, что наиболее значительное влияние на совершенствование образования оказало Постановление СНК СССР от 21 июня 1944 года «О мероприятиях по улучшению качества образования в школе». В соответствии с постановлением вводилась обязательная сдача выпускных экзаменов в IV и VII классах и экзаменов на аттестат зрелости в X классе. Школа этого периода была ориентирована на поступление выпускников в вузы. Основной задачей средней и высшей школы явилось наращивание и обогащение интеллектуального потенциала общества.

Третий период охватывает 70-е – 80-е годы. В эти годы в зарубежной науке осуществлялся поиск взаимосвязей между типами среды и различными формами управления. Эти поиски не нашли в нашей стране, пребывавшей в состоянии «застоя», никакого отклика, чего нельзя сказать о другом направлении — организационной культуре как мощном инструменте управления.

С конца 80-х годов начался активный процесс реформирования зарубежных систем образования, он коснулся не только изменения структурных принципов системы образования, но и её внутренних содержательных сторон. Так в 1989 году в Великобритании был принят закон о реформе образования, целью которой явился пересмотр содержания образования, введение национальной оценки знаний учащихся, изменения в управлении и др. То же наблюдается в США. На фоне таких тенденций серьёзную тревогу вызывает развитие высшего и среднего специального образования в России. Так к 1988 году Российская Федерация оказалась на последнем месте по относительным показателям численности специалистов с высшим и средним специальным образованием среди всех союзных республик.

Удельный вес специалистов с высшим образованием в России составлял 12,5%, а специалистов среднего звена — 11,5%, в то время как в Литовской ССР соответственно 14,3% и 19,3%, в Азербайджанской ССР — 15,9% и 13,5%, в Туркменской ССР — 15,0% и 16,8%* и т.д. Кроме того, Россия оказалась на одном из первых мест среди бывших союзных республик по удельному весу специалистов с высшим образованием, работающих на рабочих специальностях.

В то же время нельзя не отметить тот факт, что на подготовку одного студента в США затрачивается средств в 5,4, в Японии — в 4,7, в Великобритании — в 5,8 раза больше чем в СССР. На оборудование для одного студента в СССР расходуется 2400 рублей, а в развитых капиталистических странах — до 80 тыс. долларов†.

* Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее: (Кризис образования в России на пороге XXI века) / — Челябинск: Челяб. фил. ИПО, 1993. — С. 70.

† Аргументы и факты. 1988. № 52; 1989. № 37.

И, наконец, *четвёртый период* начинается с начала 90-х годов и продолжается по сей день. Этот период в зарубежной науке характеризуется тремя тенденциями, к числу которых относятся: развитие предыдущих направлений в исследовании, усиление внимания к организационной культуре и различным формам демократизации управления, усиление международного характера управления. Все эти тенденции в ослабленном варианте просматриваются в российской науке и практике.

Для этого периода характерны следующие особенности российской действительности: становление российской государственности; децентрализация управления во всех социальных звеньях; ориентация на рыночные механизмы и механизмы самоуправления; преобразование форм собственности и создание конкурентной рыночной среды; демократизация и повышение роли общественных институтов; интеграция в мировое политическое, экономическое и культурное пространство*.

С начала 90-х годов в России создаётся негосударственное общее образование. Его появление связано с запросами определённых социальных групп населения, с отсутствием мобильности со стороны государственных образовательных учреждений, а также стремлением педагогов более полно реализовать свой творческий потенциал. Отмечается, что учащиеся негосударственных образовательных учреждений демонстрируют достаточно высокий уровень качества подготовки.

* Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1988. – С. 25.

В России начала осуществляться реформа образования, ключевой идеей которой является идея развития. В этой идее заключается триада конечных целей реформы: создание необходимых условий развития личности; запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества*.

В основу проводимой реформы положены десять базовых принципов. Первые пять из них обеспечивают «внешние» институциональные, социально-педагогические условия нормального развития системы образования, а остальные пять — «внутренние», собственно педагогические условия её полноценной жизнедеятельности: демократизация образования; его плюрализм, многоукладность, вариативность и альтернативность; народность и национальный характер; открытость; гуманитаризация; дифференциация; развивающий деятельностный характер; непрерывность.

В связи с новыми веяниями возникает острая потребность в создании национальной системы контроля качества образования, дифференцированной по ступеням и уровням общего и профессионального образования, в организации федеральных и региональных центров контроля за качеством и тестированием.

Аналогичные службы имеются во многих странах. Так в США в системе «Гайденс» есть служба измерения качества образования. В рамках организации «Educational Testing Service» отслеживается состояние интеллектуального потенциала страны.

* Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 67.

Отметим, что проблема контроля качества образования является, несомненно, важной частью любой национальной программы образования, но её нельзя рассматривать изолированно, вне связи с общей проблемой. Поэтому остановимся вначале на зарубежных исследованиях по управленческой тематике, в которых чётко выявляются следующие научные школы: школа научного управления, школа административного управления, школа человеческих отношений и науки о поведении, школа науки управления или количественных методов.

В работе М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури определён вклад существующих научных школ в развитие науки и практики управления. *Школа научного управления*: 1) использование научного анализа для определения лучших способов выполнения задачи; 2) отбор работников, лучше всего подходящих для выполнения задач, и обеспечение их обучения; 3) обеспечение работников ресурсами, требуемыми для эффективного выполнения их задач; 4) систематическое и правильное использование материального стимулирования для повышения производительности; 5) отделение планирования и обдумывания от самой работы. *Школа административного управления*: 1) развитие принципов управления; 2) описание функций управления; 3) систематизированный подход к управлению всей организацией. *Школа человеческих отношений и школа поведенческих наук*: 1) применение приёмов управления межличностными отношениями для повышения степени удовлетворённости и производительности; 2) применение наук о человеческом поведении к управлению и формированию организации таким образом, чтобы каждый работник мог быть полностью использован в соответствии с его потенциалом. *Школа науки управления*: 1) углубление понимания сложных управленческих проблем

благодаря разработке и применению моделей; 2) развитие количественных методов в помощь руководителям, принимающим решения в сложных ситуациях*.

В рамках этих научных школ управления развивается целый ряд управленческих подходов. *Процессный* подход рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций. При *системном* подходе организация рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (люди, структура, задачи, технологии), ориентированных на достижение различных целей в условиях меняющейся внешней среды. *Ситуационный* подход исходит из того, что методы управления должны определяться конкретной ситуацией. При *количественном (математическом)* подходе акцент делается на переходе от качественных оценок к количественным при помощи математических, статистических методов. *Поведенческий* подход опирается на оказание помощи работнику в осознании своих собственных возможностей, творческих способностей. Основной его целью является повышение эффективности работы за счёт повышения эффективности человеческих ресурсов.

Таким образом, в зарубежной теории и практике накоплен большой опыт в области управления, однако перенос его на российскую почву не может быть механическим. В первую очередь должна учитываться окружающая среда, в которой функционируют и развиваются наши образовательные учреждения, а также те ценности, которые присущи той или иной нации и культуре. Иными словами, надо иметь в виду, что формальный перенос опыта из одной социокультурной среды в другую практически невозможен.

* Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – С. 70.

В отечественной теории и практике управления разрабатываются комплексный, интеграционный, маркетинговый, функциональный, динамический, нормативный и административный подходы.

При *комплексном* подходе учитываются технические, экологические, экономические, организационные, социальные, психологические, а при необходимости и другие (например, политические, демографические) аспекты управления. *Интеграционный* подход ориентирован на исследование и усиление взаимосвязей: а) между отдельными подсистемами и элементами системы; б) между стадиями жизненного цикла объекта управления; в) между уровнями управления по вертикали; г) между субъектами управления по горизонтали. *Маркетинговый* подход предусматривает ориентацию управляющей подсистемы при решении любых задач на потребителя. *Функциональный* подход базируется на том, что потребность рассматривается как совокупность функций, которые необходимо выполнить для её удовлетворения. *Динамический* подход нацелен на рассмотрение объекта управления с позиций диалектического развития, причинно-следственных связей и соподчинённости. *Нормативный* подход предполагает установление нормативов управления по всем подсистемам системы менеджмента. *Административный* подход регламентирует функции, права, обязанности, нормативы качества, затраты, продолжительность в нормативных актах (приказы, распоряжения, стандарты, инструкции и т.п.).

Вышеперечисленные подходы носят общий характер и, очевидно, в преломлении к образовательной сфере должны приобретать новые специфические свойства.

Учёные (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.) отмечают необходимость разработки методологических подходов, специфичных для управления образованием, и в качестве определяющих предлагают *системно-деятельностный, синергетический, коммуникационно-диалогический, культурологический, личностно-ориентированный* и другие подходы.

Системно-деятельностный подход позволяет установить уровень целостности адаптивной образовательной системы, степень взаимосвязи и взаимодействия её целесодержащих элементов, соподчинённость целевых ориентиров в деятельности подсистем различного уровня. *Синергетический подход* предполагает учёт природосообразной самоорганизации объекта. *Коммуникационно-диалогический подход* ориентирует на взаимодействие всех субъектов (объектов), находящихся в равноправных взаимоотношениях по достижению прогнозируемых конечных результатов. *Культурологический подход* предполагает объединение в целостном непрерывном образовательном процессе специальных, общекультурных и психолого-педагогических блоков знаний по конкретным научным дисциплинам, общечеловеческим и национальным основам культуры, закономерностям развития личности. *Личностно-ориентированный подход* означает учёт природосообразных особенностей каждой личности, представление ей своей адаптивной ниши для более полного раскрытия способностей и возможностей с учётом зоны ближайшего развития*.

* Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – С. 8–9.

3 **Организационно-педагогический аспект управления качеством образования.** При построении системы внутришкольного управления качеством образования целесообразно придерживаться следующих этапов: подготовительно-информационного, аналитического, творческого, исследовательского, внедренческого.

Подготовительно-информационный этап предусматривает сбор, систематизацию и изучение сведений, характеризующих систему управления качеством образования. Также используются данные по массовому и передовому опыту управления.

Аналитический этап нацелен на анализ полученной информации, на выделение и декомпозицию функций управления, выявление взаимосвязей между управляющей и управляемой подсистемами, формулируются задачи по поиску идей и путей совершенствования системы внутривузовского управления качеством образования.

При проведении подготовительно-информационного и аналитического этапов следует иметь в виду четыре общих принципа определения состояния учебного процесса как системы, которые могли бы способствовать управлению ею.

1. *Принцип слабого звена:* «прочность всякой цепи определяется состоянием его слабейшего звена» (соответственно для регулировки функционирования всей системы необходимо выявлять и отлаживать работу слабых звеньев).
2. *Принцип изменения равновесия:* «при внешнем воздействии на систему равновесие смещается в том направлении, в котором воздействие уменьшается» (т.е. режим работы системы смещается в сторону уменьшения воздействия руководителя, например, ослабления контроля, стимулирования и т.п.).

3. *Принцип недостаточности информации*: «предвидение функционирования системы происходит при сочетании доказательства и догадки, при отсутствии необходимой и достаточной информации».
4. *Принцип сильного основания*, т.е. знание закономерностей развития событий*.

На *творческом этапе* построения системы внутришкольного управления качеством образования осуществляется выдвижение идей её совершенствования, формулируются различные варианты построения системы в целом и её подсистем, производится предварительная оценка наиболее целесообразных и реальных из них.

На *исследовательском этапе* производится описание каждого отобранного варианта и отбор наиболее рациональных из них для проектирования и практической реализации. Выявляются условия успешного функционирования и развития системы. Проводится локальная апробация отдельных подсистем.

На *этапе внедрения* система внутришкольного управления качеством образования реализуется, создаются условия её функционирования и развития, создаваемые условия проверяются на необходимость и достаточность, даётся оценка эффективности системы управления качеством образования.

Решение проблемы повышения качества образования школьников с точки зрения оптимизации внутришкольного управления учёные и педагоги связывают с обеспечением следующих аспектов в образовательном процессе.

* Архангельский С.И. Некоторые проблемы теории обучения в высшей школе. – М.: Знание, 1973. – 267 с.

1. *Совершенствование ресурсной базы образовательного учреждения:*

а) материально-технические ресурсы образовательного учреждения формируются на основе бюджетного финансирования и самофинансирования, и способствуют модернизации учебно-воспитательного процесса;

б) научно-методические ресурсы обеспечивают возможность профессионального роста для учителя и перевод методической основы образовательного процесса на современный научный уровень;

в) кадровые ресурсы определяют качество работы образовательного учреждения и нуждаются в обеспечении постоянной поддержки:

- информационной (учителю необходима организационная, профессиональная, правовая и др. информация);
- психологическая (создание комфортной психологической атмосферы в педагогическом коллективе, возможность психологической разгрузки и др.);
- социально-экономическая (улучшение материального благосостояния учителя, создание условий для творчества, забота о здоровье и др.).

2. *Организация систематической работы по повышению квалификации педагогического персонала образовательного учреждения, ориентированного на работу в будущем, на требования завтрашнего дня.* В практике работы общеобразовательной школы выделены некоторые пути повышения мастерства учителей. К их числу относят: организацию постоянной учёбы педагогического коллектива школы (семинары, лекции, деловые игры, консультации); прохождение курсов и факультетов повышения квалификации; самообразование учителей (систематическая, самостоятель-

ная, познавательная деятельность педагогов по овладению и совершенствованию специальной и педагогической подготовки); участие в научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работе коллектива образовательного учреждения.

3. *Фундаментализация системы знаний.* Учебная дисциплина включает как предметную область знаний, так и знание закономерностей познавательной деятельности. Учебный текст представляет собой языковую форму выражения учебного знания. Учебная задача может выступать и как этап учебно-познавательной деятельности, и как проблемная ситуация*.

К основным показателям фундаментального знания в содержании образования относят:

- 1) направленность на обеспечение целостности восприятия научной картины мира;
- 2) направленность на обеспечение системности знаний;
- 3) высокую степень обобщённости структурных единиц знаний, явлений действительности, по отношению к которым все другие варианты структурных единиц знания являются специальными или частными случаями при определённых ограничениях исходных структурных единиц;
- 4) направленность на обеспечение гибкости знаний, т.е. готовности будущего специалиста к самостоятельному нахождению способа применения знаний при изменении ситуации, а также его способность предлагать самостоятельно найденные или сконструированные способы их применения для аналогичных ситуаций;

* Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учебное пособие. – СПб: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 154 с

- 5) раскрытие сущности фактов и явлений в области профессии и специальности;
- 6) формирование способности к синтезу со знаниями из других областей, к формированию междисциплинарного знания.

Наиболее полно этот аспект реализуется при проектировании учебной дисциплины, основанном на методах систематизации и моделирования.

4. *Проектирование содержания учебной дисциплины.* Любая учебная дисциплина должна повышать общую культуру школьника, развивать мышление, воспитывать его мировоззрение, формировать прочные знания, готовность к будущей деятельности, влияя в конечном итоге на качество его образования. Эти цели могут быть достигнуты только в случае, если курс обладает целеустремлённостью, целостностью, чётко проводит основную линию предмета, указывает его происхождение из проблем науки и практики, имеет связь с другими учебными предметами, выясняет методологические основы науки и доводит все эти сведения в ясной форме до сознания школьника.

Основным в проектировании любой учебной дисциплины с точки зрения управления качеством образования является ориентация на конечный результат, а именно: на знания и умения, которые должен приобрести ученик в результате изучения данного курса.

5. *Ориентация школьников на мотивацию деятельности, основанную на понимании значимости качественного образования.* Мотивы являются необходимыми условиями для любой, в том числе учебно-познавательной деятельности. Формируя мотивы, учитель должен помнить о некоторых моментах.

1. Потребность индивида — это осознанное отсутствие чего-либо, вызывающее у человека побуждение к действию. Мотив — это осознанные побуждения для удовлетворения потребностей личности. Интерес — форма проявления познавательной потребности личности, направленная на тот или иной предмет, который вызывает положительные эмоции.
2. Учебно-познавательные мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей. Между потребностями и учебно-познавательными мотивами существует зависимость: учебно-познавательный мотив является функцией потребности.
3. Учебно-познавательный мотив как побуждение одномодален, он может выступать только в своём положительном значении. Двумодальной может быть деятельность.
4. Учебно-познавательные мотивы поведения и деятельности человека индивидуально специфичны и изменчивы. Важнейшими характеристиками мотива являются *сила* (степень и глубина сознания потребности и самого мотива), *устойчивость* (наличие во всех основных видах деятельности, сохранение влияния на поведение и деятельность личности на определённый период и в сложных условиях).

6. *Развитие творческого потенциала школьников.* Творчество в учебном процессе определяется как форма деятельности человека, направленная на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. ценностей, важных для формирования личности как общественного субъекта.

7. *Разработка и реализация квалитетического мониторинга.* Создание комплексных систем управления качеством образования связывают с решением трёх взаимосвязанных задач: 1) формированием эталона качества; 2) сравнением достигнутого уровня подго-

товки учащихся с эталоном и на этой основе оценка качества; 3) выработкой управляющих воздействий с целью минимизации обнаруженных отклонений.

Вместе с тем всё большее число учёных и практиков склоняются к мысли о том, что при оценке конкретной образовательной структуры необходимо учитывать не только оценку качества образования учащихся, но и оценку образовательного процесса в целом. Причём управление качеством результатов и соответственно эффективностью педагогических систем должно обеспечиваться через управление качеством процессов в педагогических системах, необходим *квалиметрический мониторинг*, под которым понимают планомерное диагностическое отслеживание образовательного процесса, включающее диагностику, прогнозирование и коррекцию развития личности, а также процесса её образования.

Разработка и реализация квалиметрического мониторинга является существенным звеном в организации системы управления качеством образования. Его особенная роль в процессах управления и самоуправления позволяет рассматривать мониторинг не только как управленческий элемент, но и как важное педагогическое условие, обеспечивающее эффективность реализации любой управленческой системы.

Дополнительная литература для самостоятельного изучения

1. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1981. – 351 с.
2. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: ИПЛ, 1981. – 432 с.
3. Белокур Н.Ф. Повышение качества знаний школьников. – Челябинск: ЧГПИ, 1976. – 106 с.

4. Блейк Р., Моутон Дж. Научные методы управления. – Киев: Наукова думка, 1990. – 247 с.
5. Вейлл П. Искусство менеджмента. – М.: Изд-во «Новости», 1993. – 224 с.
6. Вербицкий А., Бакшаева Н. Развитие мотивации в контекстном обучении / *Alma mater*. 1998. № 1–2. – С. 47–50.
7. Веснин В.Р. Менеджмент для всех. – М.: Юрист, 1994. – 244 с.
8. Володарская И.А., Арташкина Т.А. Профессиональные задачи и качество усвоения фундаментальных знаний. – Владивосток, 1993. – 196 с.
9. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981. – 213 с.
10. Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. – М.: Интерпракс, 1994. – 248 с.
11. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. 1992. 31 июля. – С. 3–6.
12. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. – М., 1994. – 203 с.
13. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М., 1978. – 208 с.
14. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 1993. – 140 с.
15. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М., 1996. – 77 с.
16. Марков М. Технология и эффективность социального управления. – М.: Пресс, 1982. – 267 с.

17. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.
18. Поташник М., Моисеев А. Понятие «качество образования» // Народное образование. 1999. № 7–8. – С. 167–170.
19. Татьянченко В.Д., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в науку. – Челябинск, 1995. – 104 с.
20. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
21. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
22. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 164 с.
23. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
24. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.
25. Яковлев Е.В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 148 с.

План

1. Решение проблемы повышения качества образования через управление психическими познавательными процессами учащихся и учёт их психологических особенностей.
2. Решение проблемы повышения качества образования через управление педагогическим взаимодействием учителя и ученика.

1 **Решение проблемы повышения качества образования через управление психическими познавательными процессами учащихся и учёт их психологических особенностей.** Одной из основных целей гуманистической педагогики является превращение ученика в субъекта собственной образовательной деятельности. Реализация этой цели невозможна без изучения педагогом индивидуальных способностей каждого школьника. Однако полученное знание ещё не гарантирует высокого качества образовательного процесса. Учитель должен научиться управлять образовательным процессом исходя из тех главных психологических особенностей, которые позволяют сделать процесс обучения комфортным для каждого ученика.

Проще всего выделять визуальные особенности личности (например, особенности, связанные с полом ребёнка или типом его телосложения).

Так для мальчиков характерно более медленное, чем для девочек восприятие, счёт, менее развитая ловкость рук, более низкая быстрота речи. Проведённые исследования школьников-старшеклассников показали, что юноши превосходят девушек в общей

осведомлённости, понятливости, скорости концентрации внимания, обобщённости мышления, наблюдательности, логичности мышления, вербальном и невербальном интеллекте, а девушки сильнее юношей в словарном запасе, адаптивности ума и кратковременной памяти*.

Кроме того, исследования отечественного психолога И.С. Кона выявили связь личностных черт подросткового возраста с характеристиками взрослого человека. Так у мужчин самыми устойчивыми оказались такие черты, как интеллектуальные интересы и высокий уровень притязаний, а у женщин — настойчивость, жизнерадостность и эстетическая отзывчивость†.

Приведём в качестве примера некоторые перспективные связи личностных черт мальчиков-подростков с характеристиками личности более взрослого периода.

Таблица 3

Перспективные связи личностных черт в различные возрастные периоды (по И.С. Кону)

№	Подростки (13–14 лет)	Взрослые (45 лет)
1	Надёжность, честолюбие, хорошие способности, широта интересов, самообладание, прямота, дружелюбие, удовлетворённость собой	Независимость, объективность, высокие показатели интеллектуальной эффективности, чувство благополучия
2	Бунтарство, болтливость, любовь к риску, раздражительность, агрессивность	Неуравновешенность со слабым самоконтролем, импульсивность, непостоянство, непредсказуемость поведения
3	Чувствительность, самоуглублённость, зависимость, недоверчивость, отчаяние в неудачах	Ранимость, жалость к себе, напряжённость в общении, склонность уходить от сложных обстоятельств

* Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / Под ред. Н. Н. Обозова. – Л., 1994. – С. 84.

† Баскаков А.М. Психологическая культура межличностных отношений. – Челябинск, 1996. – С. 39.

Кроме половозрастных различий, которые целесообразно учитывать при организации образовательного процесса, достаточно ярко проявляются и различия в типах телосложения.

Учёные предлагают следующую классификацию типов телосложения: астеники, атлетики и пикники. Конечно, это разделение условное и чаще в жизни встречаются смешанные типы. Тем не менее знать особенности этих типов, которые определяют и характер, и интересы, и мировоззрение крайне полезно для управления деятельностью учеников.

Таблица 4

Характеристические особенности представителей различных типов телосложения

Признаки	Астеники	Атлетики	Пикники
Внешние особенности	Худощавая фигура, узкие плечи, длинная шея, продолговатая голова, плоская грудная клетка	Сильно развитый скелет, широкие плечи и статная грудная клетка, развитая мускулатура, упругий живот, туловище уменьшается к поясу. Походка энергичная, жесты артистичные, хорошая осанка, речь громкая и чёткая	Средний рост, круглая голова, короткая шея, плотная фигура, выступающий живот. Имеет склонность к ожирению; походка, жесты, мимика естественны и легки
Предпочтительное время деятельности	Середина и конец рабочего дня	Нет особых предпочтений	Первая половина рабочего дня
Вид работы	Работа, требующая длительных размышлений, анализа, систематизации фактов	Предпочитают заниматься тем, что у них хорошо получается	Разнообразная, кратковременная, с ярким результатом

Начало работы	Долго «раскачиваются», достигая максимальной эффективности своей работы, и предпочитают не прерываться; им свойственны редкие, но длительные перерывы	Легко включаются в работу, выносливы и энергичны	Быстро и энергично включаются в работу, быстро утомляются и теряют интерес к работе (им легче переключиться на другое дело, чем продолжать уже начатое), делают частые, но краткие перерывы
Режим труда	От простых к более сложным видам работы	Достаточно легко осуществляют переход от простой работы к сложной и обратно	Сначала трудная работа, а затем более простая
Психическая организация	Когнитивная	Практическая	Эмоционально-коммуникативная
Память	Логическая долговременная	И кратковременная и долговременная память развиты хорошо	Кратковременная
Нервная система	Средняя	Сильная	Слабая
Особенности общения	Плохо вступают в контакт	Плохо вступают в контакт с людьми своего же типа телосложения; стремятся доминировать в общении	Легко вступают в контакт
Питание	К питанию относятся безразлично; утром не нуждаются в плотном завтраке	Стремятся питаться правильно и вовремя	К питанию относятся внимательно; нуждаются в плотном завтраке

Рассмотрим некоторые психологические особенности личности школьника, учёт которых способствует повышению качества процесса обучения.

Начнём с темперамента. Темперамент — наиболее устойчивая характеристика личности, которая в процессе жизни претерпевает наименьшие изменения и в значительной степени влияет на деятельность, взаимоотношения, самосознание человека. *Темпераментом* называют индивидуальные психологические особенности, которые характеризуют личность человека с точки зрения динамики его психических процессов. По темпераменту людей делят на четыре типа: холериков, сангвиников, флегматиков и меланхоликов.

Современная наука пока еще не имеет достаточного количества фактов для полной характеристики всех типов темперамента. Кроме того, определённое свойство, характеризующее один из типов, у разных людей проявляется по-разному. В жизненных ситуациях один и тот же человек может проявить черты любого темперамента. Основная масса людей не обладает одним ярко выраженным типом, но у каждого какой-то из них доминирует над остальными. Определить доминирующий тип можно по следующему тесту (табл. 5, стр. 108–109)*.

* Баскаков А.М. Психологическая культура межличностных отношений. – Челябинск, 1996. – С. 19–20.

Таблица 5

Тест на определение типа темперамента

Характеристики поведения	Типы темперамента			
	Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик
Уравновешенность	Неуравновешен	Хорошо уравновешен	Отлично уравновешен	Очень неуравновешен
Эмоциональные переживания	Сильные, кратковременные	Поверхностные, кратковременные	Слабые	Глубокие, длительные
Настроение	Неустойчивое, с преобладанием бодрого	Устойчивое, жизнерадостное	Устойчивое, без больших радостей и печалей	Неустойчивое, с преобладанием пессимизма
Речь	Громкая, резкая, неровная	Громкая, живая, плавная	Монотонная, медленная	Тихая, с задыханием
Терпение	Слабое	Умеренное	Очень большое	Очень слабое
Адаптация	Хорошая	Отличная	Медленная	Трудная
Общительность	Высокая, неравномерная	Умеренная, равномерная	Необщителен	Замкнут
Агрессивность	Агрессивен	Миротлюбив	Сдержан	Истеричен (возмущение и уход в конфликт)
Отношение к критике	Возбуждённое	Спокойное	Безразличное	Обидчивое
Активность	Страстный, увлекающийся	Энергичный (деловой или болтун)	Неутомимый труженик	Неравномерное, реактивное поведение (как ответ на активность других)

Отношение к новому	Положительное	Безразличное	Отрицательное	Оптимистичное отношение сменяется пессимистичным и наоборот
Отношение к опасности	Боевое, рискованное, без особого расчёта	Расчётливое, без риска	Хладнокровное, невозмутимое	Тревожное, растерянное, подавленное
Стремление к цели	Сильное, с полной отдачей	Стремление быстрого достижения с избеганием препятствий	Медленное, упорное	Слабое, с избеганием препятствий
Самооценка способностей	Значительная переоценка	Некоторая переоценка	Реальная оценка	Недооценка
Внушаемость, мнительность	Умеренная	Небольшая	Слабая	Большая

Выбрав по каждой характеристике поведения наиболее характерное проявление, необходимо подсчитать количество выбранных ответов по столбцам. Наибольшее их количество в столбце «Холерик», «Сангвиник», «Флегматик» или «Меланхолик» покажет преобладающий тип темперамента. Такую работу (по каждому ребёнку) рекомендуется выполнить сразу нескольким учителям, чтобы добиться большей объективности результата, а строить педагогический процесс следует с учётом особенностей каждого типа темперамента.

Холерики — это люди с сильным, неуравновешенным типом нервной системы. Их отличает высокий уровень психической активности, быстрота и яркость эмоциональных переживаний, боль-

шая подвижность, напористость, раздражительность. Ощущая прилив сил, они способны преодолеть любые трудности на пути к своей цели. Они быстро понимают суть вопроса, меньше других боятся опасности и скорее других находят правильные решения. Холерики инициативны и обладают влиянием на окружающих. Они быстро переходят от одного дела к другому. Холерику бывает трудно совершать деятельность, требующую плавных движений и спокойного медленного темпа. Развитие сдержанности у таких людей просто необходимо.

Учащимся с этим типом темперамента можно предложить нестандартные задания, требующие творческого подхода и проявления инициативы. Это могут быть задачи, имеющие не одно, а несколько решений.

Сангвиники — это люди с сильным, уравновешенным, подвижным типом нервной системы. Для них характерна высокая активность, повышенная эмоциональная возбудимость и ускоренный темп реакций. Это жизнерадостные и впечатлительные люди. Они легко справляются с заданиями, требующими сообразительности, но не являющимися особо трудными. Дело быстро перестает интересовать их, если оно требует кропотливости и терпения. Сангвиникам присуще нестабильное внимание и поверхностность. Они часто торопятся с принятием решения и мало над ними задумываются. Сангвиники легко переходят от одного дела к другому, быстро адаптируются к новым условиям.

Учащимся с этим типом темперамента не подходят медленный темп урока, а также задания, требующие шаблонных действий. Их необходимо включать в активную деятельность, ставить перед ними все новые задачи. Особое внимание следует уделять контролю за качеством выполнения их работы и воспитанию усидчивости.

Учащимся можно предложить многошаговые задачи, составленные таким образом, чтобы на каждом шаге ученик мог самостоятельно контролировать результаты своей работы, а также задания, требующие использования двигательных возможностей.

Флегматики — это люди с сильным, уравновешенным, инертным типом нервной системы. Им свойственна пониженная эмоциональная возбудимость, медленный темп реакции и низкий уровень психической активности. Это невозмутимые, размеренные и инертные люди. Им бывает очень трудно переключиться с одного дела на другое и адаптироваться в новых условиях. Перед принятием решения флегматики долго и обстоятельно все обдумывают. Они стремятся к системе в работе, их трудно сбить с намеченного пути. Они легко справляются с работой, требующей длительного напряжения, усидчивости, внимания и терпения. Флегматики нуждаются в дополнительном времени для раскачки и сосредоточения внимания. Поэтому учащимся с таким типом темперамента бывает трудно реагировать на вопрос учителя.

Для таких учащихся можно предложить достаточно объемные теоретические задания, требующие высокого длительного напряжения, а также задания, где необходима аккуратность и точность выполнения.

Меланхолики — это люди со слабым типом нервной системы. Им свойственны повышенная возбудимость, замедленный темп реакции, низкий уровень психической активности. Меланхолики не уверены в себе, тревожны, замкнуты, застенчивы. Они могут быть хорошими тружениками только в привычной обстановке. Им бывает очень трудно привыкнуть к новой обстановке и к новым людям. Меланхолики быстро устают и нуждаются в частых перерывах для отдыха. Учащиеся этого типа, в силу своей неуверенно-

сти и тревожности, много времени уделяют письменной работе — составлению черновика, его проверке и исправлению. Развитие общительности крайне важно для меланхоликов как необходимое условие коллективной познавательной деятельности.

Задания для меланхоликов должны быть не слишком объемными и позволяющими легко выполнить самостоятельную проверку. Они могут содержать не очень сложные графические построения.

Учитель должен научиться управлять психологическими познавательными процессами ребёнка, а также создавать условия для их полноценного развития. Такими познавательными процессами, непосредственно влияющими на качество образования, являются внимание, восприятие, память, воображение и мышление.

Под *вниманием* понимают избирательную направленность сознания человека на определённые предметы и явления. Внимание подразделяют на внешнее и внутреннее, произвольное и непроизвольное, коллективное и индивидуальное. Качество внимания в различные периоды жизни человека неодинаково.

Таблица 6

Управление вниманием в учебном процессе

Возрастной период	Характеристика внимания	Особенности управления вниманием в учебном процессе
Младенческий возраст	Внимание носит непроизвольный характер и зависит от внешних условий, простейших потребностей и интересов	
2–3 года	Непроизвольное внимание постепенно сменяется произвольным, возрастает его устойчивость, ребёнок в состоянии внимательно слушать сказки, рассказы родителей	

Дошкольный возраст	Уровень развития внимания невысок, хотя и достаточен для участия в играх, для принятия словесных заданий; объём и распределение внимания слабо развиты	
Младший школьный возраст	Внимание не устойчиво, всё ещё характерны отвлечения внимания	Управление вниманием требует эмоциональной насыщенности урока, разнообразных видов деятельности, высокой плотности переключений с одного занятия на другое (до 20 переключений за урок)
Средний школьный возраст	Возрастает устойчивость внимания, его объём и эффективность, что позволяет подростку на длительное время концентрировать свои усилия	От учителя уже не требуется постоянное и интенсивное поддержание внимания школьников как в младших классах; учитель управляет вниманием через формирование мотива к деятельности, через поддержание интереса и постановку учеников в активную учебную позицию
Старший школьный возраст	Вершина развития внимания, ученик способен к его высокой интенсивности и сосредоточенности	Ученик самостоятельно управляет своим вниманием в процессе работы

Качество внимания в учебно-воспитательном процессе зависит от таких факторов, как:

- *потребность познания* (увлечённое познание нового), проявляющееся через любопытство, любознательность и исследовательскую деятельность школьников;

- *отношение к объекту познания*, выражающееся через интерес к учебной деятельности и учебному предмету;
- *установка*, направляющая внимание и фиксирующая отдельные признаки предмета исходя из того, какая установка (положительная или отрицательная) сформирована у учащихся.

Из этого следуют и основные направления работы учителя по развитию внимания у школьников на уроке — формирование потребности, отношения и установки. К свойствам внимания относят устойчивость, переключение, распределение и объём.

Таблица 7

Особенности внимания и способы их диагностики

Особенности внимания	Характеристика особенностей	Методы диагностики особенностей внимания	Показатели проявления свойств внимания у учащихся на уроке
Устойчивость	Способность поддерживать необходимый уровень сосредоточенности продолжительное время и сопротивляться отвлекающим обстоятельствам	Устойчивость внимания обычно проверяют в ходе длительной, напряжённой работы (около 10 минут). Для этого используют метод корректурных таблиц, когда школьники, проверяя данный материал, делают отметки о проделанной работе через каждую минуту	<ul style="list-style-type: none"> • Внимательно ли ученик работает в течение всего урока, или к концу его внимание заметно снижается; • может ли он долго работать, если шумят одноклассники; • может ли он долго обдумывать в деталях вопрос, или быстро отвлекается; • ошибки, сделанные в письменной работе, распределены равномерно или больше проявляются в начале, в конце работы; • раздражает ли его длительная напряжённая работа

Переключе- ние	Перемещение внимания с одного объ- екта на дру- гой	Используют простые модели деятельности, в процессе осуще- ствления кото- рых школьник через опреде- лённое время должен менять способы их вы- полнения	<ul style="list-style-type: none"> • Насколько быстро ученик переходит от одной работы к другой; • насколько он легко включается в новое дело, или это ему даётся с трудом; • легко ли замечает появление новых деталей; • может ли быстро закончить занятие или возвращается к нему, теряется при сообщении, что время на его выполнение истекло
Распре- деление	Рассредото- чение внима- ния в одно и то же время на несколько объектов	Одновременное выполнение двух заданий (слушание рас- сказа и выпол- нение арифме- тических опера- ций и др.)	<ul style="list-style-type: none"> • Легко ли ученику даётся выполнение нескольких дел сразу; • раздражает ли его выполнение нескольких дел сразу или доставляет удовольствие; • способен ли он замечать второстепенные детали; • легко ли воспринимаются им дополнительные разъяснения и беглые замечания
Объём	Количество объектов, воспринима- емых од- новременно	Воспроизведе- ние после показа по памяти дан- ных объектов	<ul style="list-style-type: none"> • Способен ли ученик работать с большим по количеству деталей материалом, или он теряет-ся и не может сосредото-читься; • способен ли удержи-вать в поле внимания развитие сразу несколь-ких логических процес-сов

Диагностика особенностей внимания позволяет педагогу грамотно управлять познавательными процессами и обеспечивать благоприятный режим усвоения учебного материала.

Так учащимся с подвижным вниманием больше подходят задания, наполненные множеством разных дел, с переходами от одного вида работы к другому, в то время как ученикам инертного типа бывает крайне трудно начать какое-либо дело и также трудно отключиться от него и перейти к другому. Для некоторых учеников характерно непостоянное внимание — они реагируют на любой звук, шорох (скрип двери, звук проезжающей машины и т.д.); обладатели скользкого внимания неспособны вникать в сущность предмета, их деятельность носит поверхностный характер; детей с рассеянным вниманием называют фантазёрами и мечтателями. Подобные особенности внимания часто становятся существенным препятствием в учебной деятельности учащихся. Поэтому педагогу следует развивать внимание и устранять его недостатки.

Организуя образовательный процесс, учитель должен помнить о колебаниях внимания. Держать школьников в напряжении долгое время нельзя. Обязательным условием устойчивости внимания на уроке является чередование напряжения и расслабления внимания.

Восприятие — это отражение в сознании человека непосредственно воздействующих на его органы чувств, предметов и явлений в целом.

Выделяют зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное и вкусовое восприятие; восприятие предметов, речи (или музыки) и восприятие человека человеком; восприятие времени, движения и пространства; одномоментное и развёрнутое во времени восприятие. Основными качествами восприятия, отражающими его эф-

фективность, являются объём, быстрота, точность, полнота и надёжность восприятия.

Управление процессом восприятия в условиях образования должно опираться на внутреннюю мотивацию ребёнка к учебной деятельности, на использование существующего у него социального опыта, на общий фон восприятия, на возрастные особенности ученика и особенности продуктивного взаимодействия учителя и ученика.

На уровень и качество восприятия большое влияние оказывает установка. Следует помнить, что установка может сыграть как положительную, так и отрицательную роль. Например, демонстрация какой-либо наглядности, сопровождаемая словесной инструкцией в виде установки (на что обратить внимание, как осуществить просмотр, на какие вопросы найти ответ во время просмотра), способствует высокоэффективному восприятию учебного материала. Отрицательное значение может иметь, например, установка при восприятии человека человеком, когда один из них уже имеет свой отрицательный опыт или опирается на опыт других людей.

Для того чтобы ребёнок мог воспринимать тот или иной предмет, его необходимо выделить из общей действительности:

- чтобы лучше воспринимался школьниками сложный чертёж или рисунок, он должен иметь чётко очерченный контур (лучше, если этот контур будет обозначен прямыми линиями);
- для увеличения контрастности, которая также положительно влияет на качество восприятия наглядного объекта, следует использовать исполнение в чёрно-белых тонах или яркое жёлтое с чёрным;

- при организации восприятия следует помнить, что часть объекта, включённая в целое, воспринимается иначе, чем расположенная отдельно;
- стенды, развешанные в классе, для их лучшего восприятия должны быть отделены некоторым пространством друг от друга;
- для более качественного восприятия учебного материала главную его часть нужно располагать в центре (классной доски, опорного конспекта, схемы и т.д.);
- в тишине информация воспринимается гораздо эффективнее;
- предмет, для его лучшего усвоения, может быть выделен средствами голоса учителя (интонация, повторение главного, изменение громкости и т.д.);
- продолжительность демонстрации фильма на учебном занятии не должна превышать 10 минут, общего времени использования ТСО — 25 минут.

Процесс передачи информации в рамках учебного занятия следует осуществлять исходя из преобладающего типа восприятия (модальности), для определения которого учитель может пользоваться следующими признаками.

Таблица 8

Характеристические особенности типов восприятия*

Преимущественно визуал	Преимущественно аудиал	Преимущественно кинестетик
Смотрит вверх, когда учитель говорит	Проговаривает про себя, разговаривает с собой	Говорит медленно, делает множество движений от шеи и ниже

* Гриндер М. Исправление школьного конвейера: Пер. с англ. – Нью-Йорк, 1989. – 73 с.

Хмурит брови, щурит глаза, мигает	Шевелит губами, ушами, издаёт «а», «м»...	Подбородок вниз, голос низкий
Осмотрительный спокойный	Разговорчивый, любит дискуссии	Слабый в деталях, сильный интуитор; вовлекает других в игры и проекты
Хорошо запоминает картинки, плохо словесный инструктаж	Помнит то, что обсуждал, реагирует на словесные инструкции; в письменных работах более слаб, чем в устных ответах	Обучается, делая; запоминает движения
Не отвлекается на шум; видит слова «глазами мозга»	Любит музыку; отвлекается даже на шепот	Много жестикулирует
В чтении силён, успешен, скор	Хороший имитатор; легко осваивает языки	Хорошо работает с карточками, манипулируя
Обращает внимание на декорации, описание природы	Обращает внимание на диалоги	Обращает внимание на сюжет
Читает сам, если учитель читает; внешне и в вещах аккуратен	Отлично слушает других и легко повторяет услышанное	Стоит близко, касается людей, физически хорошо развит

Вместе с тем роль учителя состоит не только в том, чтобы организовать образовательный процесс, исходя из ведущей модальности ученика. Учитель должен ещё и развивать остальные модальности, чтобы снять зависимость от одного канала восприятия, что в конечном итоге способствует более эффективному усвоению учебных знаний, умений и навыков.

Под *памятью* понимают процесс запечатления, сохранения и воспроизведения того, что человек отражал, делал или переживал. Классификация памяти весьма разнообразна. В зависимости от особенностей запоминания и воспроизведения материала различают наглядно-образную, словесно-логическую, двигательную,

эмоциональную, механическую и логическую виды памяти. В зависимости от характера запоминания память делят на произвольную и произвольную. По способу запоминания — на механическую и смысловую. По продолжительности — на кратковременную и долговременную.

Ученик в процессе обучения проявляет различные виды памяти и её особенности, учитывая которые можно создать наиболее благоприятные условия для работы. Однако независимо от различий, существуют общие условия эффективного использования потенциальных возможностей памяти.

Таблица 9

Факторы влияния на процесс запоминания

Факторы благоприятного влияния на процесс запоминания	Факторы неблагоприятного влияния на процесс запоминания
Умеренные положительные эмоции в процессе запоминания	Эмоциональный стресс и интенсивные эмоциональные реакции (как положительные, так и отрицательные)
Средний уровень шума в классе	Высокий уровень шума и полная тишина в классе
Изучение материала для запоминания в конце или начале учебного занятия	Изучение материала для запоминания в середине учебного занятия
Осмысление материала в целом, запоминание и повторение отдельных частей (особенно трудных), а затем снова запоминание и повторение материала в целом	Запоминание и повторение материала по частям

Кроме того, для лучшего запоминания следует придерживаться следующих рекомендаций:

- текст для заучивания следует разбивать на 5, 7 или 9 частей;
- использовать все каналы восприятия;
- повторять изученное через 20 минут, через час, через 8 часов, через сутки;

- запоминать материал лучше в том состоянии, в котором он будет воспроизводиться (ребёнок часто не может воспроизвести заученное, например, стоя, потому что учил лёжа или сидя или прохаживаясь по комнате).

Память школьника развивается на протяжении всего образовательного процесса. Каждый возрастной период характеризуется своими особенностями памяти.

Таблица 10

Возрастные особенности памяти

Возраст учащихся	Характеристика памяти
Младший школьник	Низкая продуктивность памяти. Ученики не в состоянии запомнить много материала, т.к. не всегда могут найти нужные ассоциации для запоминания. Им проще запомнить материал без привлечения каких-либо средств, чем запоминать, организуя и осмысливая материал со вспомогательными средствами. Учащийся в этом возрасте легче запоминает конкретный материал. Для этого возраста более важным является эффективное и систематическое повторение изученного, чем увеличение объёма материала для запоминания
Подросток	Память становится более произвольной и опосредованной. Запоминание чаще всего носит механический характер, хотя ученики данного возраста уже пытаются находить способы обработки материала с целью оптимизации процесса запоминания. Подростки способны запоминать не только конкретный, но и абстрактный, образный, а иногда даже бессмысленный материал
Старший школьник	Доминирует опосредованная память, хотя при этом развивается и непосредственная память. Память обладает высокой продуктивностью. Школьник уже в состоянии запомнить любой материал. Для запоминания ему необходимо гораздо меньше времени, чем младшим школьникам, т.к. он при запоминании большое внимание уделяет обработке информации и использованию всех возможных средств

Управляя познавательными процессами и учитывая индивидуальные различия в памяти, следует иметь в виду не только разнообразие видов памяти, но и различия в скорости запоминания. Ученики бывают:

- а) быстро запоминающими и медленно забывающими;
- б) быстро запоминающими и быстро забывающими;
- в) медленно запоминающими и медленно забывающими;
- г) медленно запоминающими и быстро забывающими*.

Учёт скорости запоминания материала учениками способствует более объективному оцениванию достижений школьников. Очевидно, что ученики, способные быстро запоминать материал, лучше смогут ответить на поставленные вопросы сразу после объяснения учителя (они оказываются в более выгодном положении). Если учитель оценивает эти ответы, то получивший хорошую оценку ученик, который быстро забывает материал, может не повторить его и к следующему уроку уже ничего не помнить.

Таким образом, ученики, быстро забывающие изученное, требуют развития долговременной памяти, а медленно запоминающие — знакомства со специальными приёмами запоминания, ускоряющими этот процесс.

Мышление — это психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. По содержанию мышления выделяют конкретно-действенный, наглядно-образный и отвлечённый виды мышления. По характеру решаемых задач — практический и теоретический. По степени новизны — шаблонный и творческий виды.

* Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. — М.: Просвещение, 1990. — С. 77.

Учитывая возможности мышления, педагог опирается на такие качества ума ребёнка, как:

- глубина (показатель степени существенных обобщённых признаков познаваемого объекта) и поверхностность (противоположность глубине — неспособность к обобщению, ориентация на внешние, единичные признаки);
- гибкость (степень изменчивости мыслительной деятельности в связи с изменением внешних условий) и инертность (склонность к шаблону, трудности с переключением с одной системы действий на другую);
- устойчивость (ориентация на известные закономерности и признаки) и неустойчивость (необоснованная смена ориентации на новые закономерности под влиянием случайных ассоциаций);
- осознанность (способность речевого выражения результата и метода мыслительной работы) и неосознанность (неспособность объяснить решение, найти ошибку);
- самостоятельность (активный поиск нового, оптимального решения) и подражательность (копирование известных способов деятельности с ориентацией на помощь)*.

Таблица 11

Связь особенностей мышления с обучаемостью школьников

Категории учащихся	Особенности мышления
Учащиеся с высоким уровнем обученности	Мышление обладает высокой осознанностью и самостоятельностью. Учащиеся проявляют характерные признаки глубины и гибкости ума. В учебной работе отличаются активностью и творчеством

* Там же. – С. 116– 117.

Учащиеся со средним уровнем обученности	Особенностями мышления являются трудности переключения с одного действия на другое, эпизодическая активность, склонность к копированию. Способность к обобщению может проявляться только после длительного изучения материала
Учащиеся с низким уровнем обученности	Мышление характеризуется поверхностностью, слабой сознательностью, неустойчивостью и подражательностью. Учащиеся нуждаются в дополнительном объяснении и повторении материала

Итак, учёт индивидуальных психологических особенностей в работе с учащимися позволяет педагогу выбирать правильные управленческие решения, которые приводят к совершенствованию учебно-воспитательного процесса и повышению качества образования школьников.

2 **Решение проблемы повышения качества образования через управление педагогическим взаимодействием учителя и ученика.** *Педагогическим взаимодействием* называют процесс, происходящий между педагогом и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребёнка. Педагогическое взаимодействие присутствует во всех видах деятельности: в познании, игре, труде, общении. Процесс взаимодействия, основанный на доверии, взаимном уважении сторон, является одним из важнейших факторов повышения качества образования школьников. Управление качеством образования требует совершенствования не только процесса взаимодействия (его механизмов, принципов осуществления и т.д.), но и развития самих участников (как педагога, так и ребёнка).

В процессе совершенствования своего профессионального мастерства педагогу приходится обращать внимание на множество

аспектов: речь, экспрессию, внешний вид, педагогический такт и др., т.к. именно благодаря им учитель имеет возможность установить педагогически целесообразные взаимоотношения с ребёнком, осуществить продуктивное взаимодействие и тем самым ориентировать образовательный процесс на повышение его качества.

Общение педагога с воспитанником осуществляется через вербальные (когда в качестве знаковой системы используется речь) и невербальные (когда используются неречевые знаковые системы) средства.

Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Однако этому должна сопутствовать высокая степень общности понимания ситуации всеми участниками процесса взаимодействия.

Посредством речи не просто «движется информация», но участники общения особым образом воздействуют друг на друга, ориентируют, убеждают друг друга, т.е. стремятся достичь определённого изменения поведения.

В литературе выделяются такие компоненты речи, как интонация, мелодика, громкость, темп, логическое ударение, пауза*.

Интонация — важное смыслообразующее средство языка. В физическом смысле под интонацией понимается комплексное взаимодействие высоты, интенсивности и длительности звуков. На уровне восприятия обычно говорят о мелодике, громкости, темпе речи. Кроме того, к компонентам интонации относятся также логическое ударение и пауза (как результат членения высказывания на смысловые части).

* Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. — М.: ИНФРА-М, 1997. — С. 11.

Мелодика — изменение высоты тона голоса на протяжении высказывания — служит для выражения основных коммуникативных значений. Одно и то же предложение, произнесенное с разной мелодикой, может выражать утверждение, вопрос, восклицание, побуждение.

Громкость (интенсивность высказывания), как правило, выделяет наиболее важные части предложения.

Темп речи (количество звуков или слов, произнесенных в минуту) также связан с выделением наиболее значимых слов и сочетаний: то, что говорящий считает важным, он обычно произносит медленнее.

Логическое ударение (называемое также акцентным или смысловым выделением) в предложении падает обычно на те слова, которые говорящий хочет выделить, акцентировать, чтобы обратить на них внимание слушателя. Предложение приобретает новые оттенки значения при перемещении логического ударения с одного слова на другое (*Ты разбил вазу? Ты разбил вазу? Ты разбил вазу?*).

Чтобы научиться находить верные интонации, нужно в многократно повторяющихся упражнениях с одной фразой, произносимой в различных вариантах, зафиксировать в своей памяти мысленно издаваемые звуки, привыкнуть к ним.

Кроме того, учителю полезно овладеть навыками работы над речевой партитурой, над подготовкой текста к выразительному чтению.

Существует целый ряд обозначений различных явлений устной речи:

1. Ударение в слове — ' .
2. Слово, на котором ставится ударение, подчёркивается.
3. Короткая пауза — | , средняя — | , длинная — || .

4. Повышение голоса на ударном слоге —↗, падение голоса —↘.

Пауза (перерыв в звучании) является важным средством смыслового членения предложения. Всем известна фраза «Казнить нельзя помиловать», которая меняет свой смысл на противоположный в зависимости от того, где делается пауза.

Рациональное использование перечисленных компонентов интонации повышает выразительность устной речи педагога.

Невербальную коммуникацию можно разделить на четыре вида.

Первый — объединяет жесты, мимику, пантомимику (экспрессия педагога). Общая моторика различных частей тела человека отображает его эмоциональные реакции, поэтому включение данной системы знаков в ситуацию коммуникации придаёт общению всевозможные нюансы.

Следует помнить, что нельзя злоупотреблять жестами. Обильная жестикуляция теряет свою выразительность и может привести к искажению сущности сообщения. Движения учителя должны быть естественными и мотивированными, т.е. соответствующими передаваемой информации.

Для педагога очень важно так называемое умение «читать по лицу» — по мимике, жестам, позе, походке и пр. Так показателями интереса собеседника являются:

- прямой взгляд;
- улыбка;
- обращённое к собеседнику лицо (голова подаётся слегка вперёд);
- открытая жестикуляция (видны ладони) и поза;
- ускоряющийся темп движений и речи;
- расстёгнутый пиджак.

Согласно экспериментальным данным, внешние реакции детей младшего школьного возраста неадекватны с точки зрения взрослой коммуникации. Тем не менее обучать педагогов умениям распознавать психические особенности и состояния ребёнка необходимо.

Второй вид невербальной коммуникации объединяет систему вокализации (т.е. качество голоса, его диапазон, тональность), а также паузы, темп речи, покашливания, смех и т.д. (звуковое оформление речи). Все эти дополнения увеличивают значимость информации не посредством дополнительных речевых включений, а речевыми приёмами.

Так учителю следует помнить, что ученики плохо воспринимают очень тихую, а также чрезвычайно громкую, монотонную и сбивчивую речь, речь с плохим произношением.

Третий вид касается пространственной и временной организации коммуникативного процесса. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения как для двух партнёров по коммуникативному общению, так и в массовых аудиториях.

Педагог должен знать о целесообразной дистанции в период общения. Межличностное общение или дистанция общения — это субъективный пространственный критерий эмоциональной близости людей. Чем в более близких отношениях находятся люди, тем меньше расстояние между ними.

Психологи различают 5 типов дистанций общения:

- интимная дистанция (до 0,5 м) соответствует интимным отношениям. На этом расстоянии общаются самые близкие люди:

родители с детьми, влюблённые и т.д. Вторжение посторонних в эту зону расценивается как неуместное посягательство;

- межличностная дистанция (0,5–1,2 м) — для разговоров друзей, хороших знакомых;
- социальная дистанция (1,2–2 м) — для неформальных отношений, товарищеского общения. На этом расстоянии удобно обмениваться новостями или анекдотами с коллегами по работе;
- формальная дистанция (от 2–3,7 м) — для деловых, официальных отношений. Это расстояние хорошо подходит для разговора с шефом или подчинёнными, переговоров с партнёрами (особенно для начала этих переговоров);
- публичная дистанция (более 3,7 м) — на этом расстоянии не считается грубым обменяться несколькими словами или воздержаться от общения.

Для педагога важно правильно выбрать взаиморасположение для беседы, например, за столом. Правильная ориентация педагога и ученика за столом в полной мере сказывается на результатах общения между ними*.

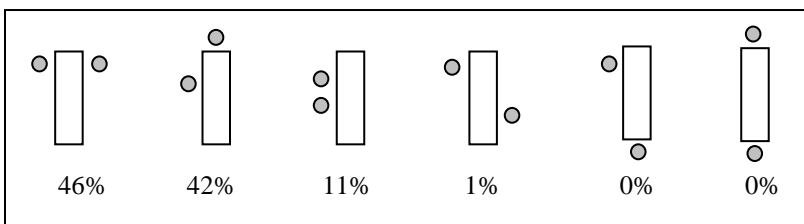


Рис. 2. Пространственная организация сидящих за столом людей

* Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – С. 34.

Точно так же существуют нормативы относительно временных характеристик общения. В некоторых специальных сферах разработаны в деталях различные возможные «допуски» опозданий с соответствующими их значениями.

Четвёртый вид — визуальный контакт. В силу того, что человеку (особенно ребёнку) свойственно фиксировать внимание прежде всего на лице, роль визуального общения очень велика.

От чего зависит визуальный контакт?

1. От степени знакомства между людьми. Знакомые люди в общении находят способы не смотреть в лицо друг другу, в то время как люди, которые только что познакомились, делают это постоянно (видимо, желая получить больше информации о новом человеке).

2. От темы разговора. Легко смотреть в глаза говорящему при обсуждении приятной темы. Обсуждая неприятные и запутанные проблемы, люди предпочитают избегать визуального контакта.

3. От типа мышления. Тот, кто мыслит абстрактно, стремится к большему количеству контактов глаз в отличие от тех, кто мыслит конкретными понятиями и образами.

4. От расстояния между собеседниками. Человек смотрит на говорящего больше, когда он находится на некотором расстоянии, и избегает зрительных контактов, когда он находится вблизи. Чем ближе находится собеседник, тем меньше нужно смотреть ему прямо в глаза, чтобы не вызвать у него неприятного чувства.

5. От отношения к собеседнику. Человек больше смотрит на близких и на тех, кем восхищается. Интересно, что женщины дольше смотрят на тех, кому они симпатизируют, а мужчины — на тех, кто симпатизирует им.

б. От стадии разговора. Если говорящий переводит взгляд с собеседника на что-нибудь и обратно, это значит, что он ещё не закончил говорить. По завершении своей мысли говорящий, как правило, смотрит прямо в глаза собеседнику, как бы сообщая: «Я всё сказал, теперь ваша очередь»*.

Таким образом, анализ всех систем невербальной коммуникации показывает, что они, несомненно, играют большую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в процессе взаимодействия между учителем и учеником. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерение его участников. Для научного изучения их нужно еще многое сделать в плане выяснения и решения методологических проблем. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности. В этом отношении ведущая роль принадлежит учителю, который должен быть образцом для учащихся.

Американцы говорят: «лучше сэкономить на еде и одеяле, но не на одежде». Российским учителям, не самым богатым людям, в наши трудные времена приходится в этом смысле туго. И тем не менее сейчас всё более пристрастно ученики встречают учителей «по одежке». Какие же требования к внешнему виду педагога предъявляют школьники?†

* Дeryбо С.Д., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения. – М.: Смысл, 1998. – С. 119–120.

† Лецинский В.М., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми: Пед. практикум. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – С.26.

Во-первых, опрятность и вкус. Многие ученики добавляют: можно быть одетым не модно (однако, как правило, оговариваются — лучше модно), но опрятно и со вкусом («со вкусом», значит, носить вещи, которые «сейчас носят», «подбирать одежду в тон», «надевать украшения, которые придают оригинальность», «чтобы причёска подходила» и т.д.).

Во-вторых, одеваться неярко (это требование выдвинуло около 70% учеников). Яркая одежда отвлекает учеников. Не нужна пестрота и безвкусица, но и обычная тусклая и унылая одежда учителя также оказывает плохое впечатление на учеников.

В-третьих, чаще менять одежду (особенно учителям-женщинам). Обычно, по наблюдениям учениц, учительница целую четверть ходит в одном костюме или платье. «Когда учитель хорошо одет, мы невольно проникаемся к нему уважением», — говорят школьники.

Дополнительная литература для самостоятельного изучения

1. Баскаков А.М. Психологическая культура межличностных отношений. – Челябинск, 1996. – 150 с.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / Под ред. Н.Н. Обозова. – Л., 1994. – С. 84.
4. Гриндер М. Исправление школьного конвейера: Пер. с англ. – Нью-Йорк, 1989. – 73 с.
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения. – М.: Смысл, 1998. – 192 с.
6. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов–на–Дону: Феникс, 1997. – 480с.
8. Лещинский В.М., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми: Пед. практикум. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 240 с.
9. Немов Р.С. Психология. В 3 т. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
10. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 479с.
11. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
12. Психологическое проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
13. Психология и педагогика / Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. – М.: Изд-во ЦЕНТР, 1996. – 336 с.
14. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – М.: Харвест, 1999. – 384 с.
15. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов–на–Дону: Феникс, 1997. – 736 с.
16. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
17. Шмелёв А.Г. Основы психодиагностики. – Москва; Ростов – на – Дону: Феникс, 1996. – 544 с.
18. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.
19. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

План

1. Влияние социума на качество образования школьника.
2. Пути нейтрализации отрицательного влияния семьи на образование ребёнка.
3. Учёт социального опыта ребёнка во взаимодействии педагога с детьми.

1 **Влияние социума на качество образования школьника.**
Образование ребёнка предполагает не только владение им определённым набором знаний и умений по различным предметным областям, но и то, как ребёнок себя ведёт и говорит, как воспринимает культуру своего народа, какое место выбирает для себя в обществе и т.д. Становление личности, в силу её социальной природы, не может осуществляться вне социального окружения. Именно ближайшее социальное окружение ребёнка оказывает первостепенное значение на его развитие. Поэтому, управляя процессом образования детей, повышая его качество, нельзя не учитывать влияния социума.

Под *социумом* понимают ближайшую среду, в которой ребёнок живёт и развивается (семья, друзья и сверстники, соседи, образовательные учреждения и пр.). Социум, трансформируя ценности, установки, нормы поведения, принятые в обществе, создаёт условия для формирования конкретного индивида.

Именно социум позволяет ребёнку познать окружающий мир и приобрести первоначальный социальный опыт, определяет и расширяет его кругозор, создаёт условия для эффективного осу-

ществления образовательного процесса. Н.К. Крупская отмечала: «Воспитывает семья, весь школьный уклад, воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, воспитывают события». Поэтому для образования особенно важно, чтобы ближайшее окружение школьника оказывало на процесс его социализации положительное влияние.

Так гармоничные отношения в семье создают прочную основу для развития ребёнка, укрепляют уверенность в поддержке и понимании близких. Материальная обеспеченность семьи в настоящее время также играет немаловажную роль: своевременная медицинская помощь ребёнку, которая сегодня часто связана с серьёзными материальными затратами (в России в настоящее время около 90% детей больны), покупка одежды (многие дети не имеют добротной тёплой одежды и обуви, что приводит к частым простудным заболеваниям), правильное полноценное питание, отдельное место для занятий и многое другое.

Общение и взаимодействие школьника со сверстниками на основе общего положительного интереса позволяет правильно организовать свободное время школьника, развивает те или иные психологические особенности и способности ребёнка, что служит хорошей основой для его учебной деятельности. Грамотно организованный педагогический процесс, в котором участвуют заинтересованные в результате своей деятельности учителя и администрация школы, также способствуют более качественному образованию школьников. Кроме того, на процесс образования оказывают влияние и средства массовой информации, и условия окружающей среды и т.д.

Влияние социума на процесс социализации подростка может носить и отрицательный характер. Отрицательный опыт, приобре-

таемый подростком в условиях деформированной социальной среды (проблемная семья, группа девиантного поведения, с которой подросток проводит время и пр.), как правило, негативно влияет на процесс его образования.

Обращение подростка к той или иной социальной группе неслучайно: оно определяется желанием ребёнка быть понятым и принятым людьми, желанием найти близкое окружение, где разделяют его интересы и потребности.

Такой средой для ребёнка в первую очередь должна стать семья, коллектив школьных педагогов и сверстников. Однако неспособность и нежелание старших создать школьнику благоприятные условия для его жизни и образования, принять проблемы подростка, помочь осознать его социальную значимость как человека, часто приводит ребёнка в группы, где он не чувствует себя одиноко, где его окружают люди с похожими проблемами (это могут быть различные секты, группы социального риска и т.д.). Педагогу следует иметь в виду, что эти социальные группы не всегда имеют общественно значимые цели и могут нанести серьёзный ущерб развитию школьника.

Чаще всего такие группы формируются, развиваются и существуют в непосредственной близости от дома и школы, что в принципе позволяет педагогам и родителям вовремя оценить их влияние на подростков. Пассивность, с которой общественность относится к этим группам, и позволяет им перейти со временем в статус преступной. Так в 75 % случаев группы подростков в период формирования и после начала преступной деятельности проявляют себя по месту жительства достаточно шумно: выпивки во дворе, в подъезде, драки, нецензурная брань и т.д. Безнаказанность, а как следствие этого, невмешательство общественности в

происходящее, приводят к глубокому нравственному развращению школьников, которое в дальнейшем бывает просто невозможно исправить.

Всем известно выражение, что «болезнь легче предупредить, чем лечить». Поэтому педагогам бывает трудно, а порой невозможно вернуть ребёнка в нормальные условия жизни. На практике используются разные механизмы: от самых простых (беседы, консультации), до самых радикальных и жёстких (наказания, насильственное отлучение ребёнка от привычных условий жизнедеятельности).

Однако следует заметить, что механическое ограничение влияния социума крайне нежелательно для подрастающего организма, т.к. в этом случае будет приостановлен процесс социализации личности ребёнка: он будет лишен возможности развить свои способности, выразить потребности, проявить активность.

Поэтому педагог, ориентирующийся в своей деятельности на повышение качества образования ребёнка, вынужден корректировать, исправлять, управлять этим влиянием, обеспечивать нормальные условия для образования, а порой и для жизни школьника. Такого рода управление сводится к изучению социального окружения учащегося и созданию необходимых условий для его полноценного образования.

К сожалению, существует ещё огромная группа детей, испытывающих сложности в социализации в силу своего состояния: дети-инвалиды, дети с физическими дефектами, с задержкой психического развития. Такие школьники требуют особого внимания со стороны педагогов, и работа с ними осуществляется по специальным правилам и программам.

2 Пути нейтрализации отрицательного влияния семьи на образование ребёнка. Семья в жизни каждого человека занимает особое место. В семье ребёнок растёт, усваивает нормы поведения, человеческих отношений. Родители обязаны обеспечить ребёнку не только надлежащие материально-бытовые условия (регулярное и полноценное питание, одежда для учёбы, отдыха и спорта, место для занятий и сна, учебные принадлежности, средства для занятий, соответствующие интересам ребёнка, книги и журналы, карманные деньги и др.), но и доброжелательную, спокойную психологическую обстановку дома.

Сегодня в нашем обществе далеко не все семьи гармоничны и благополучны. Родители не осознают в полной мере свою ответственность за состояние и развитие собственных детей. Стрессы, конфликты, насилие и жестокость в семье всё чаще становятся причиной неуспеваемости школьников, их нежелания посещать школу и т.д.

Помощь ребёнку в процессе образования должна начинаться с изучения его семьи. Самыми неблагополучными являются семьи алкоголиков и наркоманов, где ребёнок живёт в постоянных ссорах с родителями, где взрослые не имеют постоянной работы. Чаще всего в таких семьях дети остаются без систематического ухода, внимания и ласки, совета и помощи. Всё это приводит к грубым нарушениям развития, отсутствию дисциплинированности, грубости, озлобленности ребёнка. Следствием безнадзорности детей, как правило, становятся ранние правонарушения и преступления. По данным исследований, в 80% случаев преступления несовершеннолетних связаны именно с безнадзорностью детей.

Неблагополучная семья формирует детей по своему образу и подобию. По статистике 75% детей из неблагополучных семей продолжают свою жизнь так же, как жили их родители. Из таких семей — если только условия жизни и воспитания не будут своевременно нормализованы в результате вмешательства извне — во многих случаях выходят молодые люди, перенявшие у взрослых членов семьи циничное отношение к нравственным ценностям, неуважение к окружающим людям, пренебрежительное отношение к общественным нормам поведения.

Однако какой бы ни была семья и взаимоотношения в ней, педагог обязан в своей работе придерживаться нескольких правил. Во-первых, деятельность учителя должна быть направлена на укрепление и повышение авторитета родителей и их педагогической культуры через обмен опытом, советы, совместное обсуждение проблем и т.д. Во-вторых, обязательным условием взаимодействия с семьёй должны быть доброжелательность и педагогический такт. В-третьих, в работе с семьёй педагог должен ориентироваться сам и ориентировать родителей только на положительные стороны и качества ребёнка.

Помощь педагога в разрешении проблем семьи может быть самой разнообразной: от организации консультаций с нужными специалистами до инициирования процедуры лишения родительских прав, если условия в семье несут угрозу жизни и здоровью ребёнка.

Консультационная помощь специалистов, к которым обращаются дети и их родители, может касаться различных аспектов развития личности ребёнка. В компетенции психологов и психоневрологов находятся оценка интеллектуального развития детей и подростков, процессов их мышления, воли, внимания, памяти, наклонно-

стей и т.д. Изучение этих особенностей в динамике позволяет выявить тенденции развития, его стимулирующие или сдерживающие факторы и дать ориентиры педагогам в плане наиболее целесообразной организации учебно-воспитательного процесса. Помощь медиков в содействии сохранения здоровья и устранении препятствий в учебном труде также актуальна в настоящее время, т.к. количество здоровых детей от года к году значительно снижается.

Нейтрализация отрицательного влияния семьи на процесс образования подростков, а также профилактика правонарушений могут осуществляться при помощи инспекции и комиссии по делам несовершеннолетних.

Главным в деятельности инспекции по делам несовершеннолетних является:

- а) выявление и проведение работы по оздоровлению неблагоприятных семей;
- б) выявление и устранение источников отрицательных влияний на несовершеннолетних, которые могут толкнуть их на путь правонарушений;
- в) выявление и проведение работы по исправлению детей и подростков, склонных к совершению правонарушений*.

Сотрудники инспекций имеют право требовать в образовательных учреждениях сведения, необходимые для работы с конкретными детьми.

Постановка ребёнка на учёт в инспекции по делам несовершеннолетних и снятие с учёта осуществляется сотрудниками инспекции совместно с представителями педагогического коллектива,

* Игошев К.Е., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. – М.: Юридическая литература, 1989. – С. 339–340.

службой социального педагога образовательного учреждения, в котором обучается школьник, а также его родителями или опекунами, которые имеют право обжаловать решение о постановке на учёт в прокуратуре или в суде.

Сотрудники инспекции участвуют и в подготовке материалов о лишении родительских прав, о выселении с жилой площади лиц, поведение которых делает невозможным нормальное воспитание детей, об опеке и попечительстве несовершеннолетних. Они тесно связаны с инспекциями комиссии по делам несовершеннолетних, предметом рассмотрения которых могут быть следующие правонарушения несовершеннолетних:

- злостное уклонение от учебы или совершение каких-либо антиобщественных поступков (распитие спиртных напитков, употребление одурманивающих средств и т.д.);
- преступления, по которым не возбуждаются уголовные дела, т.е. если нет тяжких последствий, а подросток характеризуется с места учёбы в целом положительно;
- общественно опасные действия, если они совершены подростками, не достигшими возраста, при котором имеется возможность уголовной ответственности;
- административные правонарушения (безбилетный проезд, нарушение правил дорожного движения и т.д.).

К сожалению, образовательные учреждения не всегда оказывают помощь инспекциям и комиссиям по делам несовершеннолетних должную помощь: вовремя не сообщается о серьёзных проступках и правонарушениях школьников, не даётся своевременная информация о систематических пропусках учебных занятий, о сложностях в семье и т.д. Поэтому риск совершения серьёзных правонарушений и преступлений в подростковой среде в последнее время значительно увеличивается.

3 **Учёт социального опыта ребёнка во взаимодействии педагога с детьми.** После либерализации цен в январе 1992 г. до 80% населения находится в настоящее время на грани нищеского существования. Впервые за многие годы (после войны) смертность превысила рождаемость на большей части территорий РФ. Растет число детей, рожденных вне брака. Увеличивается количество детей-сирот при живых родителях. Распадается каждый второй-третий брак. Ежегодно остается без одного из родителей около 1 млн. детей. Доля неполных семей достигает 15% по стране. Обострилась проблема детской инвалидности: около миллиона детей-инвалидов нуждается в материальной, психологической и юридической помощи. Растет подростковая преступность. Примерно треть виновных в грабежах, кражах и изнасилованиях — подростки. Социальное неблагополучие (в обществе и семье) стало причиной участвовавшего жестокого обращения с детьми (и даже их продажи!).

Такая неблагополучная картина, сложившаяся в последние годы, значительно усложняет работу практических педагогов. Всё чаще им приходится иметь дело с так называемыми детьми девиантного поведения, имеющими большой негативный жизненный опыт. Эти дети требуют особо пристального внимания, и нередко педагогу приходится заниматься не воспитанием, а перевоспитанием. Трудные подростки нарушают дисциплину в школе, не хотят учиться, конфликтуют с учителями, бродяжничают, употребляют спиртное, воруют, употребляют наркотики и т.д. К сожалению, зачастую задача педагога сводится к тому, чтобы вернуть ребёнка за парту. Сегодня укоренившаяся практика отчислений из школы привела к колоссальному росту преступности среди подростков, оставшихся не у дел.

Говоря о преступности, следует иметь в виду следующие моменты: а) преступность существенно мешает надлежащему формированию личности несовершеннолетних, способствует распространению среди них антиобщественных взглядов, стереотипов поведения; б) она наносит обществу серьёзные непроизводительные потери; в) играет весомую роль в формировании рецидивной преступности.

Изучая состояние ребёнка, педагог в первую очередь должен оценить причины, по которым тот попал в сложную ситуацию, и его психологическую готовность к изменениям в своей жизни. Далее следует этап накопления нравственно положительных качеств и поступков воспитанника при постоянном контроле и поощрении со стороны педагога. В работе по преодолению существующего кризиса в жизни ребёнка педагог может опираться на помощь валеологической и психологической школьной службы. Кроме того, сегодня существует достаточно большое количество реабилитационных центров и консультаций, где оказывают экстренную помощь детям и их родителям.

Следующий этап касается самовоспитания ребёнка при помощи педагога с использованием воспитательного потенциала коллектива учащихся. В педагогике накоплен достаточно большой опыт по работе с детьми девиантного поведения, однако каждый случай уникален и требует от педагога новых подходов и решений.

Профилактические меры по предупреждению правонарушений несовершеннолетних, попавших в трудные жизненные условия, могут касаться следующих этапов.

Первый этап. Устранение негативного влияния факторов до того, как оно существенно скажется на поведении подростков. Такими факторами могут быть сложные обстоятельства в семье (за-

болевания членов семьи, потеря работы взрослыми членами семьи, распад семьи и т.д.); группы подростков отклоняющегося поведения, с которыми школьник проводит свободное время; финансовые трудности, с которыми сталкивается подросток и т.д.

На этом этапе в плане ранней профилактики подростку может быть оказана разнообразная помощь, например, по его трудоустройству, приобщению к коллективной деятельности, развитию интересов и способностей, юридическая и правовая консультация и т.д. От родителей в этот период требуется систематический контроль за поведением ребёнка, за его времяпрепровождением.

Второй этап. Предотвращение перехода на преступный путь школьников. Как правило, это учащиеся, состоящие на учёте в инспекции по делам несовершеннолетних и систематически совершающие различные (незначительные) правонарушения. Учителя на данном этапе работы с детьми всё внимание уделяют их перевоспитанию, исправлению привычек, неправильно сформированных представлений, суждений, оценок, а также развитию интереса к учёбе. Неоценимую помощь педагогам оказывают сотрудники инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, милиция, общественность.

Третий этап. На этом этапе осуществляется коррекционная работа в отношении подростков, систематически совершающих серьёзные правонарушения. К ним применяются принудительные меры воспитательного характера. Одновременно в поле зрения правоохранительных органов попадают лица, оказавшие на несовершеннолетних отрицательное влияние.

Заключительный этап. Правоохранительные органы с общественностью и педагогами создают условия для исключения возможности повторения преступлений, совершённых подростками,

если к ним применено наказание, не связанное с лишением свободы. Поскольку в этом случае подросток остаётся в учебном коллективе и в семье, то особое внимание уделяется урегулированию всех негативных факторов в учебной и семейной среде.

Итак, мы рассмотрели некоторые особенности работы с детьми девиантного поведения. Не меньшего внимания заслуживают и остальные дети, многие из которых имеют высокий уровень тех или иных способностей. Как бы ни был талантлив ребёнок, его нужно приучить к самостоятельности, усидчивости, трудолюбию и т.д. Образовательный процесс предоставляет школьнику достаточно много возможностей для проявления своих способностей. Поэтому педагог, работая с ребёнком, должен определить круг его интересов и с их учётом организовать образовательный процесс. Только тогда воспитанник будет чувствовать себя комфортно, а педагог сможет управлять процессом образования, ориентируя его на повышение качества.

Дополнительная литература для самостоятельного изучения

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 440 с.
2. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
4. Диханова Л.Г. Социальный педагог, педагог дополнительного образования: Учебно-метод. пособие. – Екатеринбург, 1998. – 189 с.
5. Игошев К.Е., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. – М.: Юрид. лит., 1989. – 448 с.

6. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования. 1991. № 8. – С. 2–23.
7. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. – М.: Просвещение 1986. – 160 с.
8. Кумарина Г.Ф. Индивидуализация обучения слабоуспевающих школьников // Сов. педагогика. 1987. № 2. – С. 40–45.
9. Лейтес Н.С. Легко ли быть одарённым?: Проблемы воспитания и обучения одарённых школьников: Заметки психолога // Семья и школа. 1990. № 6. – С. 34–36.
10. Лейтес Н.С. Об умственной одарённости: Психологические характеристики некоторых типов школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 215 с.
11. Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 368 с.
12. Социальная работа: Словарь-справочник / Под ред. В.И. Филоненко. Сост.: Е.П. Агапов, В.И. Акопов, В.П. Альперович, А.О. Бухановский и др. – М.: Контур, 1998. – 450 с.
13. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Раздел 1. Качество образования: сущность, состояние, современные проблемы.....	6
Раздел 2. Управление образовательным процессом как педагогическая проблема.....	39
Раздел 3. Функции управления образовательным процессом	54
Раздел 4. Сущность феномена «управление качеством образования»	80
Раздел 5. Психологические аспекты управления..... качеством образования.....	103
Раздел 6. Социально-педагогический аспект в управлении качеством образования.....	134

Учебное издание

Евгений Владимирович Яковлев

Надежда Олеговна Яковлева

**Управление качеством образования:
Учебно-практическое пособие. Часть 1**

Издательство ЧГПУ

454080 г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69

Лицензия ЛР № 040277 от 17 апреля 1997 г.

Объём 5,45 п. л.

Сдано в набор 1.07.2000

Формат 60x84/16

Подписано в печать 15.07.2000

Тираж 100 экз.

Заказ 450

Отпечатано с готового оригинал-макета
на ризографе типографии ЧГПУ
454080 г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69