

Негосударственное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования  
«Челябинский гуманитарный институт»

Яковлева Н.О.

**Управление качеством образования  
в школе**

ЧЕЛЯБИНСК 2008

УДК 371(021)

ББК 74.04(2Рос) я 73

Я 47

**Яковлева Н.О.**

Я47 Управление качеством образования в школе: Учебное пособие / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 195 с.  
ISBN 978-5-91394-020-9

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. Амед*, доктор педагогических наук,  
профессор ЧГПУ  
*Н.С. Шкитина*, кандидат педагогических  
наук, доцент ЧГПУ

ISBN 978-5-91394-020-9

© Н.О. Яковлева, 2008

© Издательство Челябинского  
гуманитарного института, 2008

## 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, обеспечи-

вающей 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 учетом 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. Все это требует серьезного 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, ее прогрессивное развитие.

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

Как известно, управленческая деятельность педагога разнообразна и многоаспектна. Эффективность ее зависит от учета не только педагогических, но и психологических, социальных, экономических 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, сопряженных 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 государства — дать такое образование своим гражданам, которое бы спо-

---

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

собствовало сближению личностно 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 остается недостаточно развитым. Так, по данным статистики, сегодня в России 65% выпускников школ хотели бы продолжить свое образование, 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 все 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 еще 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 учетом этого образование рассматривается как результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и развития интеллектуальных качеств личности; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду.

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;

---

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



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, обобщенность, свернутость, развернутость, 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\*.

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

---

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

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. Ее 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

---

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

образования: «Ни одна обширная страна не создала цельной школьной системы, которая бы воплощала в себе столько передовых элементов, как Россия»<sup>\*</sup>.

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 обновленной России».

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

---

<sup>\*</sup> Коммунистическое просвещение. 1931. № 20. – С. 22–23.

жить 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 законченного 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 тяжелым было положение сельского учителя. Так на XIII съезде коммунистической партии, проходившем в мае 1924 года, Н.К. Крупская рассказывала, что в некоторых губерниях «учитель сведен 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 живет тем, что нанимается летом в работники к кулаку или вяжет варежки, шьет обувь, или, в лучшем случае, хозяйничает на своем хозяйстве, если он местный крестьянин».

---

\* Валеев И.И. Зигзаги советской школы. – Уфа: РИО Госкомиздата БССР, 1992. – С.11.

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 еще 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.

---

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

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

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 четко знают, что каждый урок — это определенный предмет»\*.

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 остается серьезной 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 пе-

---

\* За коммунистическое просвещение. 1933, 23 марта.

дагогами 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 прожектерством, 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 содержания и методов, осуществление межпредметных связей, связь с трудом, взвешенное соотношение между коллективной и индивидуальной работой, разнообразие методов и приемов обучения, учет возрастных особенностей;
- укреплялась классно-урочная система, что проявлялось в повышении удельного веса самостоятельной работы, разработке типологии уроков, совершенствовании их структуры;
- формировались «частные дидактики», 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 учебе;
- введен 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 (отмененное впоследствии как противоречащее принципу единой трудовой школы и не способствующее улучшению воспитательного процесса)\*.

Конечно, статистические показатели развития образования с 1941 по 1945 гг. не могли не ухудшиться: уменьшилось количество

---

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



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 еще в первые годы советской власти, и поскольку страна всеми силами восстанавливала разрушенное народное хозяйство, перед школой стояла острая необходимость в подготовке молодежи 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» (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

---

\* Там же.

† Там же, с. 19.

молодежи 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 серьезно увеличен объем и повышен теоретический уровень содержания школьного образования при использовании в основном старых методов, приемов 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 благополучной картиной стопроцентной успеваемости. Остроумно характеризуя этот период, говорили, что это было время, когда в школу пришел 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 молодежи 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, приемов 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 несостоятельности и педагогической нецелесообразности.

Так, например, переход на одиннадцатилетнее обучение за счет добавления одного года в начальной школе, куда предполагалось осуществлять прием 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 счет 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. Все 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 углубленным изучением отдельных предметов и т.д.

На современном этапе жизнь общества характеризуется значительными изменениями во всех ее 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 (ее 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

\* Скок. Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей. – М.: Пед. о-во России, 2000. – С. 27–28.

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

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. Растет значимость гуманитарного знания, идет 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"> <li>• наукоемкости производства;</li> <li>• потребности в экономном хранении информации;</li> <li>• возрастающей скорости распространения информации благодаря современным средствам связи</li> </ul>
<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"> <li>• образование не как приобретение на всю жизнь, а как непрерывный процесс;</li> <li>• основная функция образования — научить учиться;</li> <li>• обучение не фактам, а их взаимосвязям</li> </ul>
<p>Превращение образования в главный фактор подготовки человека к жизни в поликультурной среде. Растет стремление к изучению истории и культуры разных народов мира. Воспитание кросскультурной грамотности становится необходи-</p>	<p>Изменение подхода к оценке результатов образовательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• перенос объектов контроля с запоминания фактов на умения переработки и оперирования информацией;</li> </ul>

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

<p>мым условием приспособления человека к жизни в условиях все более взаимосвязанного и взаимозависимого мира</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценка интегрированных знаний и умений в противовес изолированным;</li> <li>• самооценка и взаимооценка как альтернативные формы контроля</li> </ul>
<p>Превращение образования в необходимый элемент полноценной индивидуальной жизни, в основу ее устойчивости, гарант трудоустройства. Непрерывность и 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"> <li>• школа как культурный центр общества;</li> <li>• школа как исполнитель социального заказа сообщества;</li> <li>• класс как модель сообщества (микросоциум)</li> </ul>
<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"> <li>• замена соревновательной идеологии идеологией взаимодействия и взаимопонимания между учащимися;</li> <li>• изменение взаимоотношений учителя и учащихся: педагогика сотрудничества</li> </ul>
<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"> <li>• создание равных шансов для всех в получении качественного образования;</li> <li>• растущая дифференциация и индивидуализация образования;</li> <li>• право учащихся на собственное мнение.</li> </ul> <p>Гуманизация образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• соответствие программы нуждам и интересам учащихся;</li> <li>• интерактивность и коммуникативность как основа педагогических технологий;</li> <li>• интегративность как основа построения учебных планов и программ</li> </ul>

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», утвержденному 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 углубленным 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 все больше внимания уделяют русским традициям, обрядам, праздникам. В частности, вводятся новые учебные дисциплины, спецкурсы, целью которых является формирование национального самосознания личности и ее 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 ре-



зультатам. 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, причем так, чтобы инвариантная часть органически вошла в ее состав;
- 4) формулировка целей в стандартах не позволяет четко представить способы их достижения.

И, тем не менее, несмотря на серьезную 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 определенная система технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов 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 расчлененность, 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 определенный 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 придает 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».

---

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

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 ее 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 идет спонтанно и не во всем поддается управлению.

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 учета 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 признает 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:

---

\* Там же. – С. 110.

- 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 ее 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.

Вернемся 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 ее 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 четкого 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 перечеркивает положительные результаты работы и отрицательно сказывается на развитии ребенка.

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

И, наконец, *в-четвертых*, 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 ее 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 ее состоянием и прогнозирование ее развития.

Мониторинговый подход к решению проблемы повышения качества образования позволяет регистрировать изменения, которые происходят в педагогической системе как во времени, так и по содержанию, дает 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 ученые-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) создает 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. Ее 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 ребенка, занимается упорядочением его отношений с социальной средой. К сожалению, в настоящее время социальному педагогу все чаще приходится заниматься вопросами постановки и снятия учащегося с учета в детской комнате милиции, осуществлять процедуру лишения родительских прав, если жизни и здоровью ребенка 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 углубленный анализ, разработать спектр возможных управленческих решений и принять к исполнению 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 этало-

---

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

ном, определение возможных расхождений, проведение анализа и определение тенденций, разработка и реализация управленческих решений, анализ достигнутого и в случае необходимости осуществление коррекции результатов.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Что называется «качеством образования»?
2. Выделите этапы в истории становления проблемы качества образования.
3. Как развивалась проблема повышения качества образования за рубежом?
4. Каковы современные требования к уровню образования школьников?
5. Выделите основные пути решения проблемы качества образования в современной школе.

### **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 техно-

- логий 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.

## Раздел 2

# Управление образовательным процессом как педагогическая проблема

### 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 ее максимально эффективного функционирования путем 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 ее 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-четвертых, 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 четырех 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;
  - учтен человеческий фактор и т.д.
6. 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 ее 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.

---

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

В обобщенном 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 учетом конкретных условий ее осуществления (в результате 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 путем 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 дея-

---

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

тельностью; 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. Причем 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 еще в 40-е го-

ды XX века, тем не менее она долгое время не находила своей практической реализации.

Приоритет в обосновании управленческого подхода в образовательной отрасли принадлежит ряду ученых: Е.Н. Машбицу, В.А. Слостенину, Н.Ф. Талызиной 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. «Все, что может само учебное заведение, оно и должно решать», — писала Учительская газета 22 декабря 1988 г.

Ограничению чиновничьего 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, отчетов и запросов, отвлекающих педагогические коллективы от живого, творческого дела — обучения и воспитания учащихся». Другими словами, идея реформирования системы управления образованием в плане ее 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»\*.

---

\* 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.

Оценивая позитивные результаты изменений в области управления образованием, можно указать следующие моменты: 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-четвертых, 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 ее директор, который несет 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 учетом личностного субъект-субъектного взаимодействия с учеником. В этой связи особенности управленческой деятельности педагога можно рассматривать на всех этапах.

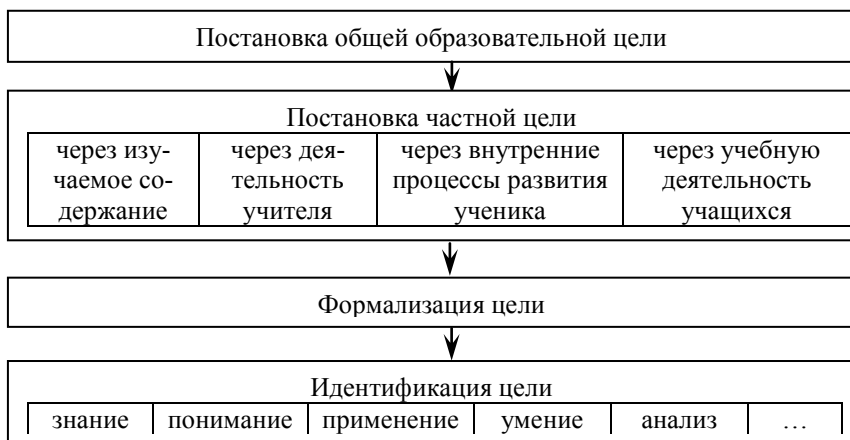
Так *целеполагание* выступает как процесс проектирования личности учащегося. Ученые считают, что образовательная цель всегда носит стратегический характер, который проявляется в усвоении и осмыслении системы знаний; формировании умений познавательной (мыслительной) деятельности; в выработке умений исследовательского, 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 учетом правил, сформулированных Ю.А. Конаржевским:

- формулировка главной цели должна давать операциональное описание конечного результата;

- содержание главной цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей, причем 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.



**Рис. 1.** Декомпозиция целей

Декомпозированная цель почти всегда нуждается в дополнительной формализации, т.е. переводе на язык общенаучных терминов. Идентификация цели осуществляется посредством разложения

на описывающие ее признаки (знание, понимание, применение, умение, навыки, анализ, синтез и т.д.). Иными словами, создание своего рода эталона, критерия достижения поставленной цели.

Отбор *содержания образования* обеспечивает его информационную основу. Максимально полная и предметно-конкретная информация, оптимально организованная во времени, создает 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 ее 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-четвертых, 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 ее на заданном уровне. Психологи отмечают, что в связи с принятием решения субъект всегда опирается на развернутую 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 определенную 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 ребенка для создания самой возможности коммуникативного взаимодействия, а также для повышения его эффективности. Готовность ребенка 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.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Как понимают термин «управление» в теории менеджмента и в педагогических исследованиях?
2. Каковы особенности педагогического управления?
3. Сформулируйте определение понятия «управление образовательным процессом».
4. Каковы основные компоненты процесса педагогического управления?
5. Выделите основные уровни управления образованием.

### **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.: НВ 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 / Сластенин 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.

## Раздел 3

# Функции управления образовательным процессом

### 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 определенных отрезков, поэтому для описания модели

---

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

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 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, отчетность 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 ее 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 ее 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 объеме, 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. Свенцкий 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, удовлетворенности 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 должна подвергаться и синтаксическая, и смысловая, и ценностная сторона информации), произведена ее оценка и дозировка с учетом способностей усвоения этой информации и взаимообмена между всеми участниками процесса образования.

*Мотивационно-целевая функция* с элементами самоцелеполагания всегда носит стратегический характер. Основная ее задача заключается в том, чтобы все участники системы управления выполняли работу в соответствии с делегированными им обязанностями и соотносясь 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 соотнесение 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 распределенным по всем уровням. Следовательно, данная функция тесно связана с реализацией мотивационно-целевой функции.

Планирование имеет трехкомпонентную структуру. Во-первых, планирование содержания учебного материала; во-вторых, 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 плано-прогностическая функция находит свое 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 ее актуальности;
- 2) цель и задачи программы;
- 3) критерии достижения цели;

---

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

- 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 учетом 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 плано-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<sup>\*</sup>: 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.

---

<sup>\*</sup> Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шаповой. – М.: НВ Магистр, 1992. – С. 140.

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 четко 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.

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

Для осуществления того или иного процесса, необходимо четко определиться с обязанностями и правами (или полномочиями) каждого субъекта деятельности, который должен нести ответственность за результаты своей работы и знать последствия ее 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 задачи четко 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. Четкая 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 обучаемыми интегрированы в одном 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 дает 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 развернутую систему предписаний, вытекающую из содержания ситуаций и условий деятельно-

---

\* Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВВ Магистр, 1992. – С. 141.

сти, 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.

Эффективность реализации регулятивно-коррекционной функции существенным образом зависит от реализации контрольно-диагностической функции. Чем более объективную информацию предоставит последняя, тем более надежными 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;

---

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

- нести ответственность за процесс улучшения качества;
- 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 четкое 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 ее элементов желательному для управления направлению. Это достигается прежде всего обеспечением соответствующих тенденций ресурсами. А поскольку людские ресурсы являются основными для социальных систем, именно их мобилизация создает благоприятные условия для движения системы в нужном направлении.

**3** **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 ее 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 философских работах ученых-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 неопределенность), 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 ее 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 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 своевременно-

---

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

сти 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 ее 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, выра-

женных 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, «работающих» 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 ее 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 ее функционировании и развитии необходимо учитывать перспективы отрасли в целом и перспективы развития конкретного учебного заведения в частности.

---

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



*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 деятельности 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.

---

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

*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 ее эволюцией. То, каким путем система пришла к данному состоянию, существенно влияет на возможности ее 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 внутрисистемных 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 ее компонентов, а функционирование всей системы не может быть сведено к функционированию ее отдельных элементов.

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

*Принцип целенаправленности:* в основание 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 определенных 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 ее 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 разворачиванием ее 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 систе-

мы 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 ее 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 своем развитии, тем больше она приспособлена к любым изменениям, и тем сильнее ее 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 ее подструктур.

**Четвертая 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 определенность 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 ее 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 прин-

ципами, это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта, решимости и чувства меры»\*.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Дайте определения понятий «функция», «функция управления».
2. Приведите примеры классификаций функций управления.
3. Кто из классиков теории управления и ученых-педагогов занимались проблемой определения функций управления, каковы результаты их исследований?
4. Дайте содержательную характеристику информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, регулятивно-коррекционной, контрольно-диагностической, организационно-исполнительской и мобилизационной функций.
5. Дайте характеристику закономерностей и принципов педагогического управления.

### **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.
9. Марков М. Технология и эффективность социального управления. – М.: Пресс, 1982. – 267 с.

---

\* Файоль А. Общее и промышленное управление. – М.: 1924. – С. 31.

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 / Сластенин 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.

## Раздел 4

# Сущность феномена «управление качеством образования»

### 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: «качество образования есть отношение свойства реального результата к существенным свойствам 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 объему знаний, умений и навыков, отраженных 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-четвертых*, 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.)<sup>\*</sup>.

Обобщенная (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

---

<sup>\*</sup> Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 52.

образовательный стандарт, программы и пр.), результаты социологических исследований, в которых дается 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 предоставляемых образовательных услуг определяется назначение школы (ее 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 остается 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-отчужденной или личностно-ориентированной парадигмы предполагает различные методы, формы, приемы, 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 начала образовательного процесса) и служат ориентиром в дальнейшей работе педагогического коллектива школы.

9. *Разработка и реализация методики диагностики личности каждого ребенка.* 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 ребенка и диагностика достижения целей образования.

10. *Прогнозирование целей образования каждого ребенка.* 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, совер-

шенствует организационный механизм управления качеством образования\*.

**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 прижились как нельзя кстати в нашей стране, ибо политической и хозяйственной реальностью стали беспрекословное подчинение низовых уровней вышестоящим, стандарт и обезличенность. Все 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

---

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

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 ее 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 серьезную 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†.

И, наконец, *четвертый период* начинается с начала 90-х годов и продолжается по сей день. Этот период в зарубежной науке

---

\* 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.

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 создается негосударственное общее образование. Его появление связано с запросами определенных 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.

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†.

---

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

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



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 ее 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.

Отметим, что проблема контроля качества образования является, несомненно, важной частью любой национальной программы образования, но ее нельзя рассматривать изолированно, вне связи с общей проблемой. Поэтому остановимся вначале на зарубежных исследованиях по управленческой тематике, в которых четко 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 определен 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 приемов управления межличностными отношениями для повышения степени удовлетворенности 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, ста-

---

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

тистических методов. *Поведенческий* подход опирается на оказание помощи работнику в осознании своих собственных возможностей, творческих способностей. Основной его целью является повышение эффективности работы за счет 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.

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 ее удовлетворения. *Динамический* подход нацелен на рассмотрение объекта управления с позиций диалектического развития, причинно-следственных связей и соподчиненности. *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.

Ученые (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 ее целесодержащих элементов, соподчиненность целевых ориентиров в деятельности подсистем различного уровня. *Синергетический подход* предполагает учет 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 учет природосообразных осо-

бенностей каждой личности, представление ей своей адаптивной ниши для более полного раскрытия способностей и возможностей с учетом зоны ближайшего развития\*.

**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 смеща-

---

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

ется 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 ее совершенствования, формулируются различные варианты построения системы в целом и ее 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 ее функционирования и развития, создаваемые условия проверяются на необходимость и достаточность, дается оценка эффективности системы управления качеством образования.

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

1. *Совершенствование ресурсной базы образовательного учреждения*:

---

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

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 учебы педагогического коллектива школы (семинары, лекции, деловые игры, консультации); прохождение курсов и факультетов повышения квалификации; самообразование учителей (систематическая, самостоятельная, 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 обобщенности структурных единиц знаний, явлений действительности, по отношению к которым все другие варианты структурных единиц знания являются специальными или частными случаями при определенных 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;
- 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.

---

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



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 целеустремленностью, целостностью, четко 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 своем 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 определенный 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 квалитетрического мониторинга.* Создание комплексных систем управления качеством образования связывают с решением трех взаимосвязанных задач: 1) формированием эталона качества; 2) сравнением достигнутого уровня подготовки учащихся с эталоном и на этой основе оценка качества; 3) выработкой управляющих воздействий с целью минимизации обнаруженных отклонений.

Вместе с тем все большее число ученых 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. Причем управление качеством результатов и соответственно эффективностью педагогических систем должно обеспечиваться через управление качеством процессов в педагогических системах, необходим *квалитетрический мониторинг*, под которым понимают планомерное диагностическое отслеживание образовательного процесса, включающее диагностику, прогнозирование и коррекцию развития личности, а также процесса ее образования.

Разработка и реализация квалитетрического 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.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Дайте определение понятия «управление качеством образования».
2. Каковы технологические процедуры управления качеством в сфере образования?
3. Назовите основных субъектов процесса управления качеством образования в школе, укажите их функционал.
4. Кто разрабатывал проблему управления качеством общего образования, и каковы результаты проведенных исследований?
5. Назовите основные направления управленческой деятельности по совершенствованию качества образования в школе.

### **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. Веснин В.Р. Менеджмент для всех. – М.: Юрист, 1994. – 244 с.
7. Володарская И.А., Арташкина Т.А. Профессиональные задачи и качество усвоения фундаментальных знаний. – Владивосток, 1993. – 196 с.
8. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981. – 213 с.
9. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. – М.: Интерпракс, 1994. – 248 с.

10. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. 1992. 31 июля. – С. 3–6.
11. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. – М., 1994. – 203 с.
12. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М., 1978. – 208 с.
13. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 1993. – 140 с.
14. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М., 1996. – 77 с.
15. Марков М. Технология и эффективность социального управления. – М.: Пресс, 1982. – 267 с.
16. 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.
17. Поташник М., Моисеев А. Понятие «качество образования» // Народное образование. 1999. № 7–8. – С. 167–170.
18. Татьянченко В.Д., Воровщиков С.Г. Управление качеством образования: вхождение в науку. – Челябинск, 1995. – 104 с.
19. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
20. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
21. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 164 с.
22. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
23. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.
24. 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 учет 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 учет 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 еще 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 ребенка или типом его телосложения).

Так для мальчиков характерно более медленное, чем для девочек восприятие, счет, менее развитая ловкость рук, более низкая быстрота речи. Проведенные исследования школьников-старшеклассников показали, что юноши превосходят девушек в общей осведомленности, понятливости, скорости концентрации внимания, обобщенности 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†.

Приведем 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	Надежность, честолюбие, хорошие способности, широта интересов, самообладание, прямота, дружелюбие, удовлетворенность 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, самоуглубленность, зависимость, недоверчивость, отчаяние в неудачах	Ранимость, жалость к себе, напряженность 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.

Ученые предлагают следующую классификацию типов телосложения: астеники, атлетики и пикники. Конечно, это деление 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 четкая	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, учет которых способствует повышению качества процесса обучения.

Начнем 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, определенное 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 осталь-

ными. Определить доминирующий тип можно по следующему тесту (табл. 5, стр. 108–109)\*.

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)

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

Отношение к критике	Возбужденное	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 расчета	Расчетливое, 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 ребенку) рекомендуется выполнить сразу нескольким учителям, чтобы добиться большей объективности результата, а строить пе-

дагогический процесс следует с учетом особенностей каждого типа темперамента.

*Холерики* — это люди с сильным, неуравновешенным типом нервной системы. Их отличает высокий уровень психической активности, быстрота и яркость эмоциональных переживаний, большая 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 ребенка, 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 определенные 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, ребенок в состоянии внимательно слушать сказки, рассказы родителей	
Дошкольный возраст	Уровень развития внимания невысок, хотя и достаточен	

	для участия в играх, для принятия словесных заданий; объем и распределение внимания слабо развиты	
Младший школьный возраст	Внимание не устойчиво, все еще 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 объем 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* (увлеченное 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 объем.

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, напряженной 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"> <li>• Внимательно ли ученик работает в течение всего урока, или к концу его внимание заметно снижается;</li> <li>• может ли он долго работать, если шумят одноклассники;</li> <li>• может ли он долго обдумывать в деталях вопрос, или быстро отвлекается;</li> <li>• ошибки, сделанные в письменной работе, распределены равномерно или больше проявляются в начале, в конце работы;</li> <li>• раздражает</li> </ul>



			ли его длительная напряженная работа
Переключение	Перемещение внимания с одного объекта на другой	Используют простые модели деятельности, в процессе осуществления которых школьник через определенное время должен менять способы их выполнения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Насколько быстро ученик переходит от одной работы к другой;</li> <li>• насколько он легко включается в новое дело, или это ему дается с трудом;</li> <li>• легко ли замечает появление новых деталей;</li> <li>• может ли быстро закончить занятие или возвращается к нему, теряется при сообщении, что время на его выполнение истекло</li> </ul>
Распределение	Рассредоточение внимания в одно и то же время на несколько объектов	Одновременное выполнение двух заданий (слушание рассказа и выполнение арифметических операций и др.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Легко ли ученику дается выполнение нескольких дел сразу;</li> <li>• раздражает ли его выполнение нескольких дел сразу или доставляет удовольствие;</li> <li>• способен ли он замечать второстепенные детали;</li> <li>• легко ли</li> </ul>

			воспринимаются им дополнительные разъяснения и беглые замечания
Объем	Количество объектов, воспринимаемых одновременно	Воспроизведение после показа по памяти данных объектов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способен ли ученик работать с большим количеством деталей материалом, или он теряется и не может сосредоточиться;</li> <li>• способен ли удерживать в поле внимания развитие сразу нескольких логических процессов</li> </ul>

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 скользящего внимания неспособны вникать в сущность предмета, их деятельность носит поверхностный характер; детей с рассеянным вниманием называют фантазерами 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 развернутое во времени восприятие. Основными качествами восприятия, отражающими его эффективность, являются объем, быстрота, точность, полнота и надежность восприятия.

Управление процессом восприятия в условиях образования должно опираться на внутреннюю мотивацию ребенка 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 ребенок мог воспринимать тот или иной предмет, его необходимо выделить из общей действительности:

- чтобы лучше воспринимался школьниками сложный чертеж или рисунок, он должен иметь четко 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 черно-белых тонах или ярко-желтое с черным;
- при организации восприятия следует помнить, что часть объекта, включенная 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
Хмурит брови, щурит глаза, мигает	Шевелит губами, ушами, издает «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 силен, 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 еще и развивать остальные мо-

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

дальности, 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 ее 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 (ребенок часто не может воспроизвести заученное, например, стоя, потому что учил лежа 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 объема 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 запоминаящими и медленно забывающими;
- б) быстро запоминаящими и быстро забывающими;
- в) медленно запоминаящими и медленно забывающими;
- г) медленно запоминаящими и быстро забывающими\*.

Учет 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 запоминаящие — знакомства со специальными приемами 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 отвлеченный 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 ребенка, как:

- глубина (показатель степени существенных обобщенных 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
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

\* Там же. – С. 116– 117.

Учащиеся с низким уровнем обученности	Мышление характеризуется поверхностностью, слабой сознательностью, неустойчивостью и подражательностью. Учащиеся нуждаются в дополнительном объяснении и повторении материала
---------------------------------------	---

Итак, учет 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 ребенка. 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 ребенка).

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 ребенком, 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 определенного изменения поведения.

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

Интонация — важное смысловоразличительное 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).

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.

---

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

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 мышечно 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, подчеркивается.
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 придает 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; обращенное к собеседнику лицо (голова подается слегка вперед); открытая жестикуляция (видны ладони) и поза; ускоряющийся темп движений и речи; расстегнутый 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 ребенка 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 приемами.

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 партнеров 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.

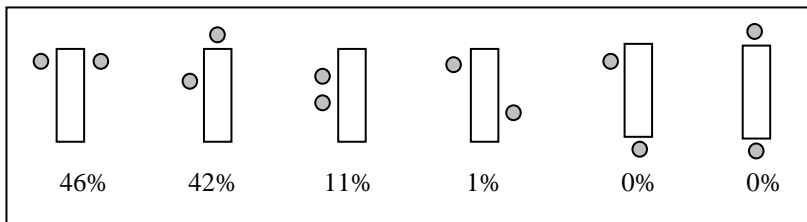
Психологи различают 5 типов дистанций общения:

- интимная дистанция (до 0,5 м) соответствует интимным отношениям. На этом расстоянии общаются самые близкие люди: родители с детьми, влюбленные 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 подчиненными, переговоров с партнерами (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\*.

---

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



**Рис. 2.** Пространственная организация сидящих за столом людей

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

Четвертый вид — визуальный контакт. В силу того, что человеку (особенно ребенку) 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.

6. От стадии разговора. Если говорящий переводит взгляд с собеседника на что-нибудь и обратно, это значит, что он еще не закончил говорить. По завершении своей мысли говорящий, как правило, смотрит прямо в глаза собеседнику, как бы сообщая: «Я все 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 все более пристрастно ученики встречают учителей «по одежке». Какие же требования к внешнему виду педагога предъявляют школьники?†

---

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

† Лещинский 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 прическа 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.

### **Вопросы и задания по теме**

1. В чем заключается учет психологических особенностей школьников.
2. Как влияют психологические особенности на качество образования?
3. Что значит «управлять психическими познавательными процессами учащихся»?
4. Что такое педагогическое взаимодействие и каковы принципы его реализации?
5. Приведите примеры влияния взаимодействия учителя и ученика на качество образования в школе.

### **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. Шмелев 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 ребенка.
3. Учет социального опыта ребенка во взаимодействии педагога с детьми.

**1 Влияние социума на качество образования школьника.**

Образование ребенка предполагает не только владение им определенным набором знаний и умений по различным предметным областям, но и то, как ребенок себя ведет и говорит, как воспринимает культуру своего народа, какое место выбирает для себя в обществе и т.д. Становление личности, в силу ее социальной природы, не может осуществляться вне социального окружения. Именно ближайшее социальное окружение ребенка 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 ребенок живет и развивается (семья, друзья и сверстники, соседи, образовательные учреждения и пр.). Социум, трансформируя ценности, установки, нормы поведения, принятые в обществе, создает условия для формирования конкретного индивида.

Именно социум позволяет ребенку познать окружающий мир и приобрести первоначальный социальный опыт, определяет и расширяет его кругозор, создает условия для эффективного осуществления 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 ребенка, укрепляют уверенность в поддержке и понимании близких. Материальная обеспеченность семьи в настоящее время также играет немаловажную роль: своевременная медицинская помощь ребенку, которая сегодня часто связана с серьезными материальными затратами (в России в настоящее время около 90% детей больны), покупка одежды (многие дети не имеют добротной теплой 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 ребенка, 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, приобретаемый 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 ребенка быть понятым и принятым людьми, желанием найти близкое окружение, где разделяют его интересы и потребности.

Такой средой для ребенка 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 ребенка в группы, где он не чувствует себя одиноким, 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 серьезный 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 ребенка в нормальные условия жизни. На практике используются разные механизмы: от самых простых (беседы, кон-

сультации), до самых радикальных и жестких (наказания, насильственное отлучение ребенка 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 ребенка: он будет лишен возможности развить свои способности, выразить потребности, проявить активность.

Поэтому педагог, ориентирующийся в своей деятельности на повышение качества образования ребенка, 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 еще 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 ребенка.** Семья в жизни каждого человека занимает особое место. В семье ребенок растет, усваивает нормы поведения, человеческих отношений. Родители обязаны обеспечить ребенку не только надлежащие материально-бытовые условия (регулярное и полноценное питание, одежда для учебы, отдыха и спорта, место для занятий и сна, учебные принадлежности, средства для занятий, соответствующие интересам ребенка, 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 все чаще становятся причиной неуспеваемости школьников, их нежелания посещать школу и т.д.

Помощь ребенку в процессе образования должна начинаться с изучения его семьи. Самыми неблагополучными являются семьи алкоголиков и наркоманов, где ребенок живет 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. Все это приводит к грубым нарушениям развития, отсутствию дисциплинированности, грубости, озлобленности ребенка. 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 семьей должны быть доброжелательность и педагогический такт. В-третьих, в работе с семьей педагог должен ориентироваться сам и ориентировать родителей только на положительные стороны и качества ребенка.

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 ребенка.

Консультационная помощь специалистов, к которым обращаются дети и их родители, может касаться различных аспектов развития личности ребенка. В компетенции психологов и психоневрологов находятся оценка интеллектуального развития детей и подростков, процессов их мышления, воли, внимания, памяти, наклонностей 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 сохранению 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 ребенка на учет в инспекции по делам несовершеннолетних и снятие с учета осуществляется сотрудниками инспекции совместно с представителями педагогического коллектива, службой социального педагога образовательного учреждения, в котором обучается школьник, а также его родителями или опекунами, которые имеют право обжаловать решение о постановке на учет 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 учебы в целом положительно;
- общественно опасные действия, если они совершены подростками, не достигшими возраста, при котором имеется возможность уголовной ответственности;

---

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

- 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 серьезных проступках и правонарушениях школьников, не дается своевременная информация о систематических пропусках учебных занятий, о сложностях в семье и т.д. Поэтому риск совершения серьезных правонарушений и преступлений в подростковой среде в последнее время значительно увеличивается.

**3** **Учет социального опыта ребенка во взаимодействии педагога с детьми.** После либерализации цен в январе 1992 г. до 80% населения находится в настоящее время на грани нищенского 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. Все 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 ребенка 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 серьезные непроизводительные потери; в) играет весомую роль в формировании рецидивной преступности.

Изучая состояние ребенка, 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 ребенка 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 ребенка 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 (заболевания 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 ребенка, за его времяпрепровождением.

*Второй этап.* Предотвращение перехода на преступный путь школьников. Как правило, это учащиеся, состоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних и систематически совершающие различные (незначительные) правонарушения. Учителя на данном этапе работы с детьми все внимание уделяют их перевоспитанию, исправлению привычек, неправильно сформированных представлений, суждений, оценок, а также развитию интереса к учебе. 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 серьезные 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 ответственностью и педагогами создают условия для исключения возможности повторения преступлений, совершенных подростками, если к ним применено наказание, не связанное с лишением свободы. Поскольку в этом случае подросток остается 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 ребенок, 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 ребенком, должен определить круг его интересов и с их учетом организовать образовательный процесс. Только тогда воспитанник будет чувствовать себя комфортно, а педагог сможет управлять процессом образования, ориентируя его на повышение качества.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Докажите, что социум оказывает влияние на качество образования.
2. Каковы пути управления влиянием социума на качество образования?
3. Проведите классификацию субъектов социума.
4. Что означает термин «социальный опыт», как и за счет чего он формируется?
5. Назовите принципы и способы учета социального опыта ребенка во взаимодействии педагога с детьми.

### **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 одаренным?: Проблемы воспитания и обучения одаренных школьников: Заметки психолога // Семья и школа. 1990. № 6. – С. 34–36.
10. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности: 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.

## Раздел 7

# Информационное обеспечение управления качеством образования

### План

1. Новые информационные технологии как средство управления качеством образования.

2. Использование новых информационных технологий для управления образовательным учреждением.
3. Перспективные возможности информационного обеспечения для управления качеством образования.

**1 Новые информационные технологии как средство управления качеством образования.** Новые информационные технологии в настоящее время признаны одним из ведущих средств для решения проблемы управления качеством образования, поскольку:

- выступают мощным источником дидактического материала для учителя и учащихся, средством мотивации и развития лингвистических, коммуникативных, мыслительных, физических и эстетических способностей ребенка (педагогический аспект);
- обеспечивают обмен опытом, создают личные связи (социальный аспект);
- расширяют представления о мире у ребенка, способствуют его профессиональной ориентации (профессиональный аспект);
- служат важным элементом модернизации и ускорения процессов управления образовательными учреждениями (административный аспект).

В настоящее время термин «новые информационные технологии» используется достаточно часто, хотя не имеет единого толкования. Под *новыми информационными технологиями* мы будем понимать педагогические технологии, которые сконструированы на основе комплекса средств вычислительной техники и могут существовать и гарантировать результат только благодаря компьютерному обеспечению. При этом термин «новые» носит временной характер, т.к. обозначает современный уровень развития вычислительной техники, а также новизну (степень разработанности) ведущей идеи самой информационной технологии. Компонентами новых инфор-

мационных технологий являются компьютерные лаборатории, средства телекоммуникаций, система интерактивного видео и пр.

Практика использования информационных технологий в образовании прошла в своем развитии несколько этапов.

*Первый этап (60-е годы).* В этот период осуществлялась разработка и внедрение автоматизированных обучающих систем. Создаваемые педагогами учебные курсы, опирались на средства автоматизированных обучающих систем на этапе их реализации и оценки результатов, а вся подготовка, выбор методики обучения, содержания учебного материала оставались педагогу.

*Второй этап (70-е годы).* В это время начали активно использоваться и развиваться идеи, разработанные в области искусственного интеллекта. Появилось новое направление — дидактическое программирование, оптимизирующее организацию учебного процесса.

*Третий этап (80-е годы).* Существенное развитие получили исследования, связанные с усовершенствованием компьютерной графики и визуализацией знаний.

*Четвертый этап (90-е годы).* Характерной особенностью данного периода явилось создание нового поколения компьютеров, быстрого развития мультимедиа, гипермедиа, интермедиа и сетевых технологий.

Примерами новых информационных технологий могут служить мультимедиа-технологии (электронные книги, мультимедиа-энциклопедии, компьютерные фильмы, базы данных и пр.), гипермедиа-технологии (информационно-справочные системы, позволяющие работать с очень большим объемом информации), сетевые технологии (электронная почта, телеконференция) и т.д.

Использование новых информационных технологий в учебном процессе приводит к развитию новых педагогических методов, изменению стиля работы преподавателей, структурным преобразованиям в педагогической системе.



Информационные технологии создаются, как правило, большим коллективом педагогов, психологов, врачей, программистов. Задачи, которые сегодня пытаются решить эти специалисты, касаются моделирования различных процессов и зачастую связаны с проблемой создания искусственного интеллекта. В этом плане исследования ведутся по таким направлениям, как моделирование на основе новых информационных технологий системы педагогического и психологического мониторинга образования, прогнозирования результатов образовательного процесса, отбора содержания образования, обеспечивающего социальный заказ общества и пр.

В образовательной практике новые информационные технологии используются в двух направлениях: 1) совершенствование деятельности конкретного учителя и ученика, 2) решение проблем управления структурными подразделениями образовательной сферы.

В своей управленческой деятельности учитель использует компьютер как информационное средство диагностики, тренинга и коррекции знаний, умений и навыков учащихся, а также как средство облегчения работы с педагогической документацией. Кроме того, использование новых информационных технологий позволяет учителю постоянно совершенствовать содержание и технологии обучения школьника в современных условиях, обеспечивает доступ к передовому опыту педагогической общественности благодаря разветвленной коммуникационной сети. Используя новые информационные технологии, школьник имеет возможность достичь высокого уровня интеллектуального развития, что открывает широкие перспективы для всей его последующей жизни в информационном обществе.

При выборе информационной технологии, следует иметь в виду следующие обстоятельства.

1. В основе выбора технологии должно быть исследование степени достижения средствами данной технологии учебных целей

(оценить ее необходимость). Например, аудиоконференции наиболее эффективны при обсуждении абстрактных понятий; видеоконференции, в ходе которых осуществляется как аудио-, так и визуальное взаимодействие, резко повышают эмоциональное восприятие обсуждаемых проблем.

2. При выборе технологии следует учитывать соотношение цены технологического проекта и той эффективности, которую он способен дать в существующих условиях (не всегда дорогостоящие информационные технологии обеспечивают максимальный образовательный результат).
3. Информационная технология сама по себе не может гарантировать высокий результат обучения, необходима детальная и глубокая разработка самого учебного курса с учетом использования той или иной информационной технологии (чаще всего более высокий результат получается при глубокой и качественной разработке курса под недорогую информационную технологию).
4. Выбор информационных технологий следует осуществлять на основе специфических особенностей учебного заведения, контингента учащихся, особенностей преподаваемых предметов.

Современный опыт использования новых информационных технологий в образовательном процессе позволяет выделить несколько направлений применения компьютерной техники:

- *изучение*: характеризуется непосредственным общением с компьютером для его изучения, освоения;
- *существование*: когда учащийся воспринимает в процессе обучения искусственную среду как реальность, в которой некоторое время существует (чаще всего эта модель реализуется в компьютерных играх-тренажерах, в условиях сети Internet, когда осуществляется коллективная модель существования в той или иной искусственной среде);
- *управление собственной информацией*: реализуется, когда для выполнения какой-либо самостоятельной работы необходимы

индивидуальные ресурсы памяти (создание подкаталогов, хранящих результаты собственной деятельности ученика);

- *управление процессом*: находит свое применение, чаще всего, на лабораторных работах, когда с помощью компьютера ученикам предоставляется возможность наблюдать явление, поставить опыт или управлять процессом, реально протекающим с очень большой или малой скоростью;
- *творчество*: имеет место, когда ребенок создает новые объекты (сочинения, рисунки и пр.);
- *общение*: характеризуется передачей сообщений между пользователями внутри компьютерной сети;
- *просмотр (поиск)*: осуществляется, когда ученик просматривает интересующие его файлы, программы, использует возможности компьютерной сети (в частности сети Internet).

Кроме того, по форме работа с компьютерной техникой и использование новых информационных технологий может осуществляться фронтально, группами или индивидуально.

Для фронтальной учебной работы, как правило, компьютерами оборудуются все рабочие места учащихся и учителя, компьютеры связываются локальной сетью и дополнены сервером. При этом работа предполагает выполнение учащимися однотипных заданий.

Групповая форма предполагает эпизодическое использование компьютерной техники и не требует большого количества машин. Решение поставленной задачи в группе реализуется разными способами и может потребовать включения разнообразных информационных технологий в образовательный процесс.

Индивидуальная форма деятельности наилучшим образом реализуется при использовании домашнего компьютера или, например, компьютерная техника, которой оснащена школьная библиотека. В этом случае может использоваться как урочное, так и внеурочное время.

В заключении отметим, что эффективность образования зависит не столько от типа используемых информационных технологий, сколько от качества управленческой деятельности педагога, организующего образовательный процесс на основе информационных технологий.

**2** **Использование новых информационных технологий для управления образовательным учреждением.** Современная ситуация с внедрением и использованием новых информационных технологий в образовательный процесс такова, что зачастую они вводятся спонтанно, только потому, что преподаватели или администраторы образовательной системы имеют доступ к той или иной информационной технологии. При этом, как правило, стараются механически втиснуть ее в рамки существующей системы образования, не учитывая при этом, что внедрение такой технологии влечет за собой глобальные перестройки в технических, организационных, социальных отношениях существующей системы образования.

Перевести процесс внедрения новых информационных технологий с фрагментарного, поверхностного и непрофессионального уровня на уровень их эффективного использования в плане управления образовательным процессом призваны центры новых информационных технологий. В настоящее время уже можно говорить о создании целой сети таких центров.

Центр информатизации
Сеть специализированных центров новых информационных технологий
Сеть региональных центров новых информационных технологий
Сеть краевых, республиканских и областных центров новых информационных технологий
Сеть муниципальных центров новых информационных технологий

Центр информатизации регулирует деятельность по развитию и внедрению новых информационных технологий в образовании.

Сеть специализированных центров новых информационных технологий обеспечивает научно-методическое использование новых информационных технологий в отдельных областях образовательной системы. Региональные центры (с нашей стране их 10 — Волго-Вятский, Дальневосточный, Западно-сибирский, Московский, Поволжский, Северный, Северо-Западный, Уральский, Центральный и Центрально-Черноземный) осуществляют руководство деятельностью региональных, краевых и прочих центров новых информационных технологий, обеспечивают информационное взаимодействие с учебными заведениями, предприятиями и организациями региона. Иерархию центров новых информационных технологий в РФ на региональном уровне дополняют 11 республиканских, два краевых (Алтайский и Хабаровский) и два муниципальных центра (Комсомольский-на Амуре и Новочеркасский).

Управленческий процесс внутри муниципального образовательного учреждения регулируется региональными и областными центрами новых информационных технологий.

Во многих современных школах используются специальные программные пакеты по учету кадров образовательного учреждения, по распределению учебной нагрузки и составлению расписания занятий, по учету расходов на питание, на зарплату, по подготовке аттестационной документации для работников учреждения, по учету материальных ценностей учреждения, и пр.

Так, например, руководитель учреждения и бухгалтер, используя информационные технологии по учету кадров, опираются на информацию, касающуюся штатного расписания учреждения, тарификационной сетки и сведений о рабочем стаже, заслугах каждого работника. Информация по заработной плате отражается в расчетном листе сотрудника, платежной ведомости, где выделены объем зарплаты, премий, компенсаций, материальной помощи и т.д., а также в сводной ведомости заработной платы по всему учреждению. Специальным образом оформляются информационные

пакеты и по остальным направлениям использования новых информационных технологий.

Кроме того, администрация образовательного учреждения средствами информационных технологий ведет документацию по всем направлениям работы школы (финансовому, материальному, кадровому, учебно-методическому, научному и пр.), что, безусловно, упорядочивает процесс управления и повышает его качество.

Доступ к тем или иным видам информации, обеспечивающей стабильное развитие образовательного учреждения имеют директор образовательного учреждения, его заместители по учебной, научной и воспитательной работе, школьные психологи, валеологи и социальные педагоги, секретарь и бухгалтер.

Таким образом, результатом использования новых информационных технологий в управлении образовательным учреждением является повышение качества образования и условий обучения школьников, а также труда педагогов.

**3 Перспективные возможности информационного обеспечения для управления качеством образования.** Возможности информационного обеспечения для управления качеством образования, как правило, рассматриваются с точки зрения усовершенствования компьютерного обеспечения для повышения эффективности деятельности педагога и воспитанника в образовательном процессе. Такое совершенствование может идти как минимум в двух направлениях: полноценного использования возможностей телекоммуникационных сетей и новых компьютерных программ. Локальные компьютерные сети, как правило, обеспечивают обмен информацией в пределах одного зала или здания. Это позволяет более эффективно организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса (педагога с учеником, учащихся между собой) в рамках одного учреждения. Глобальные компьютерные сети обеспечивают осуществление постоянного информационного обмена в

современном обществе. Использование возможностей глобальных сетей способствует не только повышению профессионализма педагога, но и улучшению качества образования школьников за счет доступа к опыту человечества во всех областях науки.

Новые компьютерные программы-тренажеры в плане повышения качества образования дают школьнику широкие возможности для организации упражнений, которые имеют новую эмоциональную окраску: увлекательно и интересно проводя время, ребенок одновременно приобретает необходимые умения и навыки. Новые программы, обеспечивающие образовательный процесс, на уровне конкретного класса могут решать задачи по организации контроля, отслеживанию происходящих изменений у каждого учащегося, составлению индивидуальной программы обучения и развития школьников и пр. Такое совершенствование учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся средствами новых информационных технологий оптимизирует деятельность педагога и повышает качество образования школьников.

Однако перспективное развитие информационных технологий в реальном образовательном процессе сегодня сталкивается с серьезными трудностями. Во-первых, трудности технического оснащения образовательных заведений. Малая информатизация управленческого цикла образовательного учреждения оказывается неэффективной. Для полноценного обеспечения технологического развития информационной основы требуется оснащение учебных заведений высокопроизводительными серверами, рабочими станциями, высокоскоростными модемами, современными лицензионно-чистыми программными средствами.

Во-вторых, проблема нехватки специалистов в области новых информационных технологий (особенно — сетевых технологий). Созданная система может быть использована недостаточно эффективно вследствие того, что уровень подготовки потенциальных пользователей недостаточно высок. Для использования информа-

ционных ресурсов (новых информационных технологий) необходимы сегодня высококвалифицированные специалисты. Поэтому требуется подготовка квалифицированных администраторов и специалистов информационно-коммуникационных узлов образовательных учреждений, подготовка и переподготовка преподавателей и сотрудников сферы управления образованием.

В-третьих, отсутствие координационных экспертных советов, задачами которых являются: а) изучение состояния в области совершенствования и использования информационных ресурсов в сфере образования; б) разработка рекомендаций по внедрению новых информационных технологий; в) анализ, обобщение и распространение передового опыта; г) проведение экспертизы и оценка эффективности использования новых информационных технологий и ресурсов; д) выработка национальной политики и координации работ в области создания единой информационной среды.

В-четвертых, проблема перевода информационных ресурсов общества на электронные носители, которая является актуальнейшей проблемой на сегодняшний день. Пока в нашем обществе существенная часть информации сосредоточена не на электронных носителях и, значит, не доступна компьютеру. Таким образом, в полной мере информационного обеспечения образовательный процесс не имеет.

В-пятых, проблема интеграции информационных ресурсов с мировой информационной средой. Решение этой проблемы, т.е. доступ к информационному полю всего мира позволил бы: а) оперативно снабжать учебные заведения и органы управления образованием сведениями о международных рынках образовательных услуг, формах международного сотрудничества в области образования, мировом педагогическом опыте; б) проводить рекламные кампании, ориентированные на продвижение образовательных услуг на зарубежном рынке и организацию международного сотруд-



ничества; в) развивать творческую активность преподавателей и учащихся.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Почему информационные технологии считаются важным средством управления качеством образования в школе?
2. Какие информационные технологии получили распространение в современной школе?
3. Каковы пути использования информационных технологий для управления образовательным учреждением?
4. Каковы возможности информационного обеспечения для управления качеством образования?
5. Назовите основные трудности развития информационных технологий в реальном образовательном процессе.

### **Дополнительная литература для самостоятельного изучения**

1. Велихов Е.П. Новая информационная технология в школе / Информатика и образование. 1986. № 1. – С. 18–22.
2. Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д., Подъяков Н.Н., Зворыгина Е.В. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
3. 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.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 608 с., ил. Т. 1. – 1993.
5. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина, А.Д. Иванников, О.П. Молчанова; Под ред. А.Н. Тихонова. – М.: Вита–Пресс, 1998. – 256 с.

## Основные подходы к решению проблемы управления качеством учебно-воспитательного процесса

### План

1. Понятие управления обучением.
2. Управление процессом постановки цели обучения.
3. Управленческий подход к отбору содержания обучения.
4. Управление организацией процесса обучения.
5. Управление процессом усвоения учащимися учебного материала.
6. Управление процессом воспитания школьников.

**1** **Понятие управления обучением.** Под управлением обучения понимают такое воздействие на учебную деятельность, в результате которого должны быть получены результаты, соответствующие заранее поставленным целям\*. Управленческая деятельность педагога может реализовываться в двух режимах — в режиме принуждения или в режиме ориентировки учеников на положительные стимулы. Первый чаще всего бывает связан с наказанием и угрозой при работе с учениками. При этом следует учитывать, что для ученика такая организация учения превращает его деятельность в последовательность защитно-оборонительных действий, которые способствуют избавлению от возможного наказания. Второй режим основан на получении положительных эмоций учащимися при выполнении высококачественной работы. Следует отметить, что такое деление весьма условно, и, как правило, учитель осуществляет управленческую деятельность и в одном и в другом режиме в зависимости от собственных индивидуальных особенностей (склонности к насилию, особенностей характера и т.д.), а также от особенностей школьников, в частности от того, насколько устойчиво у них выработана привычка

---

\* Орлов Ю.М. Управление учением. – М.: «Импринт-Гольфстрим», 1997. – С. 1.

к принуждению (некоторые школьники могут отказываться работать только потому, что нет угрозы наказания).

В реальном учебном процессе деятельность учителя, как правило, укладывается в одну из моделей управления.

1. *Традиционное обучение.* Управление в этом случае характеризуется разомкнутостью (отсутствием проверки усвоения передаваемой информации). Передаваемая информация — рассеянностью (т.е. обезличенностью, когда учащиеся получают одинаковую информацию без учета индивидуальных особенностей детей, рассчитанную на так называемого «среднего ученика»). Средства управления могут быть ручными (жесты, простейшие наглядные пособия, рисунки на доске и т.д.) или автоматизированными (ТСО, компьютерная техника и пр.). Использование автоматизированных средств управления в учебном процессе способствует существенному снижению трудовых затрат учителя, но в то же время (как показывает опыт) приводит к уменьшению коэффициента усвоения учащимися учебного материала. Поэтому работа в рамках данной модели с использованием только автоматизированных средств управления считается нецелесообразной (лучше чередовать ручные и автоматизированные средства). Данная модель позволяет передать достаточно большой объем информации в течение короткого времени. Она эффективна в том случае, когда необходимо познакомить учеников с новыми достижениями науки и техники, передать дополнительную информацию, которой нет в учебнике. Однако в силу обезличенности, отсутствия обратной связи учителя с аудиторией информация большинством учеников не усваивается полностью. Поэтому лучше всего данная модель реализуется в сочетании с другими дидактическими моделями.

2. *Консультант.* Данная модель характеризуется направленностью информационных потоков (т.е. индивидуализированностью, ориентированностью на индивидуальные особенности каждого ученика) и ручными средствами управления. В условиях данной моде-

ли управленческая деятельность может носить как разомкнутый, так и циклический характер. При разомкнутом управлении, осуществляя деятельность, учитель работает на конкретного ученика (дает необходимые разъяснения, ставит определенные задачи и т.д.) именно в плане передачи информации (без проверки качества ее усвоения). Данная модель может быть достаточно эффективной, если ученик добросовестно выполняет все требования учителя, обладает способностью осуществлять самоконтроль, а учитель смог выбрать адекватные его индивидуальным особенностям методы, формы, приемы работы. В противном случае повышение эффективности процесса обучения, построенного на основе данной модели, будет связано со значительным увеличением трудовой нагрузки учителя. Для циклического управления характерно наличие обратной связи. Учитель занимается с отдельным учеником, наблюдая за его учебными успехами, корректируя недостатки обучения, проверяя усвоение учебного материала. Поэтому данную модель характеризуют высокие результаты учебного процесса. Однако охват учащихся при работе в рамках этой модели будет невелик.

3. *Учебник.* Данная модель по основным характеристикам очень похожа на предыдущую (модель «Консультант») с той разницей, что вместо учителя используется «автоматическое» средство передачи информации (обучающая компьютерная программа, учебник и пр.), где содержание изучаемого материала достаточно хорошо и подробно изложено и процесс обучения осуществляется всем классом. Каждый ученик работает в удобном для него темпе, используя наиболее подходящие информационные ресурсы. Однако, высокий уровень самостоятельности, который требуется учащимся, при их обучении в условиях данной модели, не позволяет им полностью усвоить необходимую информацию. Поэтому данная модель малоэффективна (в плане усвоения учащимися учебного материала), хотя для учителя есть возможность в значительной степени снизить трудозатраты.

4. *Программное управление.* Данную модель характеризует пошаговая организация учебного процесса с использованием автоматизированных средств управления. Знакомясь с определенной порцией информации, и выполняя на ее основе необходимые упражнения, ученик имеет возможность получить сведения о правильности их выполнения и продолжить дальнейшую работу. Если контрольные задания были выполнены неверно, ученик получает дополнительную информацию и инструкции по ее проработке, т.е. повторяет изучение предыдущего шага. Данная модель реализуется в двух вариантах: с учетом индивидуальных способностей учеников и без учета. В случае, когда такой учет не предусмотрен, информация имеет рассеянный характер, т.е. все ученики получают один и тот же материал, одни и те же инструкции, хотя и имеют возможность работать в индивидуальном темпе. Поэтому уровень эффективности данной модели невысок. Во втором случае, когда учитель строит учебный процесс в рамках данной модели с учетом индивидуальных особенностей своих учеников, информация направлена, удобна для восприятия и усвоения. Однако в этом случае организация учебного процесса связана с высокой трудоемкостью по составлению обучающих программ, по проверке результатов, с необходимостью подключения к этой работе психологов, программистов, медиков и других специалистов, с эксплуатацией дорогостоящей компьютерной техникой. Поэтому данная модель не имеет широкого распространения и чаще всего используется как дополнение к другим моделям.

5. *Липецкий метод.* Данную модель характеризует цикличность (осуществление обратной связи с учениками, контроля качества усвоения) и направленность управления. Учитель, на основе индивидуальных особенностей учащихся, уровня их обученности осуществляет постоянную связь с каждым учеником: следит за его деятельностью, контролирует работу, отслеживает учебные достижения и т.д. К сожалению, данная модель не может применяться в

системе массового обучения в силу того, что требует колоссального напряжения, трудовых и временных затрат учителя. Наиболее эффективна данная модель при работе с малыми группами учащихся.

Следует отметить, что в учебном процессе учителю не стоит придерживаться ни одной модели в «чистом виде». Более рационально сочетание различных моделей. Так, в литературе встречаются следующие комбинированные модели: «дидахография», «современная модель», «модель малых групп», «программированное обучение».

*Дидахография* введена более 300 лет назад Я.А. Коменским и представляет собой сочетание моделей «Традиционное обучение», «Учебник», а также для небольшой группы учеников используется модель «Консультант». Суть ее заключается в том, что ученики слушают объяснение учителя, получают от него необходимые инструкции, рассматривают наглядные пособия, выполняют общие для всех задания, обращаясь за пояснениями к учителю. При закреплении и контроле осуществляется индивидуальная работа с некоторыми учениками путем их опроса.

*Современная модель* представляет собой модернизацию «Дидахографии» аудиовизуальными средствами, которые в значительной степени повышают ее эффективность.

*Модель малых групп* реализуется для небольшого количества учащихся (не более 15 человек) и является комбинацией моделей «Традиционное обучение», «Липецкий метод» и «Консультант». Учащимся предлагается для изучения одинаковая информация, с учетом их индивидуальных особенностей материал отрабатывается, учитель поддерживает постоянную обратную связь и по мере необходимости может вести индивидуальную работу со всеми нуждающимися в ней учениками. При этой модели достигается достаточно высокий уровень усвоения учебного материала школьниками, а наибольшее распространение данная модель получила при организации лабораторных занятий и изучении иностранных языков.

*Программированное обучение* строится на основе моделей «Традиционное обучение», «Консультант», «Программное управление». Так, элементы первой модели позволяют создать информационную основу учебного занятия (содержание материала для изучения, инструкции учителя и т.д.), с использованием аудиовизуальных средств. Вторая модель способствует поддержанию оперативной обратной связи с учащимися, индивидуализации обучения, оказанию необходимой помощи. Третья модель позволяет управлять действиями учеников с помощью обучающих программ и соответствующего технического оборудования.

Для эффективного управления учебным процессом учителю необходимо осуществить правильный выбор той или иной модели. При этом необходимо учитывать не только особенности учебного материала, индивидуальные особенности учащихся, свой личный опыт, но и тот уровень усвоения материала школьниками, которого необходимо добиться в результате учебной деятельности. Так, например, если учебный материал должен быть усвоен в ознакомительном плане, то вряд ли целесообразно вводить практические занятия, можно ограничиться объяснением учителя, т.е. организовать деятельность по модели «Традиционное обучение». Если необходим минимальный уровень усвоения теоретической информации, то модель «Традиционное обучение» можно интегрировать с моделью «Учебник», позволяющей осуществить самостоятельную проработку учебника школьниками. Если целью изучения темы является приобретение практических умений и навыков, а также достижение учащимися творческого уровня усвоения темы, то учителю будет необходимо дополнить информационную часть темы практическими или лабораторными занятиями с циклическим управлением и элементами модели «Консультант». Кроме того, для решения этой задачи выигрышными будут занятия, организованные для малых групп.

Управленческая деятельность учителя в процессе обучения школьников строится исходя из закономерностей обучения, на основании дидактических принципов с учетом особенностей, как самого контингента учащихся, так и учебного заведения, педагогического коллектива, условий окружающей среды и требований социального заказа. Очевидно, что весь учебный процесс целиком не поддается управлению. Существуют некие мертвые зоны, где невозможно вмешательство учителя, где эффективность управления ничтожно мала. И, тем не менее, в процессе работы учителю следует иметь в виду некоторые подходы к решению проблемы управления качеством образования школьников в процессе их обучения.

**2 Управление процессом постановки цели обучения.** Цель — это предмет стремления, то, чего необходимо добиться. К. Маркс считал, что осознанная цель, как закон определяет последовательность и характер действий человека. Поэтому, как и любая другая, деятельность учителя нуждается в предварительном планировании, предвидении результата, на достижение которого впоследствии будут направлены его усилия. Чтобы процесс обучения наполнил смыслом деятельность и учителей, и учащихся необходимо научиться правильно ставить цели обучения.

Условно процесс постановки цели обучения можно разделить на два этапа. Первый этап связан с работой учителя по постановке учебных целей (по формулировке стратегических, частных и тактических целей обучения). Второй — с работой учителя по переводу внешней цели во внутреннюю для ученика (постановку инициативной цели). Такой подход к процессу целеполагания обучения дает возможность говорить именно о его управлении, а не просто о технологии постановки цели.

Технология постановки целей была описана в первой части данного пособия (с. 47), где отражены этапы работы учителя по выделению системы целей, позволяющих учителю однозначно су-



дить об их достижении. Особого внимания заслуживает второй этап постановки целей — этап, где ребенок принимает сформулированные учителем цели как свои собственные, актуальные для своего обучения. Именно этот этап связан с управленческой деятельностью учителя.

Процесс присвоения школьником учебных целей сугубо индивидуален. Чтобы у ребенка появилось желание участвовать в учебной деятельности, достигать поставленные цели необходимо соблюдение нескольких условий: во-первых, содержание предлагаемой учебной деятельности, отраженная в поставленных учителем целях должна представлять определенный интерес для учащихся; во-вторых, ученики должны видеть дальнейшие перспективы своей работы; в-третьих, цель должна представляться ученикам как доступная и посильная.

Другими словами учебная цель будет только в том случае принята учеником, если он при помощи учителя сумеет занять субъективную позицию в процессе учения.

Процесс формирования индивидуальной цели для учащегося (инициация учебной деятельности) учитель может осуществлять исходя из противоречия между:

- усвоенными знаниями и новыми фактами;
- знаниями более низкого и более высокого уровня;
- знаниями научными и житейскими (донаучными);
- имеющимися знаниями и новыми практическими условиями их использования;
- теоретическим положением и практикой жизни.

Однако следует учитывать, что на практике почти невозможно проследить ход процесса присвоения учебной цели, т.к. это сложное психическое явление. Учитель может следить за ходом мышления ученика лишь по внешним показателям:

- по его речевой деятельности (по ответам на вопросы, представлению школьниками перспективы учебной деятельности и т.д.);
- по эмоциональному состоянию (растерянность, удивление, восторг и т.д.).

Если ребенок осознал сущность дальнейшей учебной работы, если он выражает желание приступить к деятельности и осознает ее необходимость (имеет некоторые представления о сферах применения данного учебного материала), то в этом случае можно переходить к четкой словесной формулировке темы учебного занятия, его целям, плану работы.

В этом случае можно говорить о сформировавшемся у ученика мотиве к учебной деятельности. Следует, однако, помнить, что у каждого ученика мотивы могут быть различными, находиться на разном уровне развития. Поэтому в своей деятельности учитель опирается на уже сформировавшийся уровень мотивационной сферы и корректирует, развивает ее. Очевидно, что легче сформировать учебные цели, мотив к познавательной деятельности у тех учеников, у которых уровень развития мотивационной сферы выше. Для его оценки учитель может использовать следующую таблицу\*.

Таблица 12

### Критерии проявления познавательных мотивов

Критерии	Уровни проявления		
	низкий	средний	высокий
Участие в познавательной деятельности	Редко проявляет активность	Не всегда участвует в учебной работе	Всегда активно участвует в учебной работе
Отношение к учебно-познавательной	Редко проявляет положительное отно-	Не всегда охотно участвует в учебной работе	Всегда легко и охотно участвует в работе

\* Дуранов И.М., Дуранов М.Е., Жернов В.И., Лешер О.В. Педагогика воспитания и развития личности учащихся. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный педагогический институт, 1996. – С. 115.

деятельности	шение к учебной работе		
Положительная эмоциональная реакция при обсуждении результатов учебной работы	Слабо выражена и почти не проявляется	Выражается и проявляется в отдельных случаях	Достаточно выражена и проявляется в большинстве случаев

Выявление сформированности познавательных мотивов у школьников может осуществляться самыми различными способами: оценивая выполненные учеником поручения или задания; анализируя его эмоциональное отношение к окружающим, к себе, к деятельности; изучая самостоятельную познавательную деятельность школьника.

Вообще, формируя инициативные цели учащихся, педагогу следует учитывать некоторые моменты:

а) учебная цель не должна охватывать большой временной период, т.к. в противном случае в значительной степени теряется ее ясность и определенность;

б) учебная цель должна формироваться на основе имеющегося личного опыта ученика, его представлениях, уровне притязаний;

в) приемы формирования учебной цели должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны, неожиданны, интересны для учеников;

г) чем старше школьник, тем требуется меньшее влияние учителя на процесс формирования внутренних целей и меньшее значение имеет контроль с его стороны.

### **3 Управленческий подход к отбору содержания обучения.**

Управляемое обучение, подразумевает строгую регламентацию процесса обучения. Применительно к любой дисциплине это означает, что программа курса «должна содержать не только перечень материала, ... но должна указывать, какие разделы наиболее важны, что требуется знать в первую очередь, как связаны между

собой отдельные разделы курса, формулировать наиболее важные предложения, разъяснять приемы решения задач и т.д.»\*.

Проблема отбора содержания образования сегодня приобретает принципиально новое звучание и требует такой его трансформации, чтобы появилась существенная возможность учитывать реальные психологические механизмы интеллектуального развития ребенка. Усвоение содержания обучения должно осуществляться при постоянной педагогической поддержке каждого ученика.

Основой отбора содержания обучения является государственный образовательный стандарт, который был введен в Законе РФ «Об образовании». Стандарт определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки и основные требования к уровню подготовки обучающихся.

Обратимся сначала к отбору знаний, составляющих содержание обучения конкретной дисциплине. Он состоит из двух крупных этапов: 1) определение системы знаний по дисциплине с учетом требований данного курса, 2) структурирование отобранного содержания знаний с выделением разделов, тем, учебных вопросов и т.д.

*Первый этап — определение системы знаний по дисциплине* — осуществляется в соответствии со следующими требованиями: 1) обобщенность; 2) полнота; 3) преемственность. Рассмотрим подробнее каждое из них.

*1. Обобщенность* знаний позволяет, прежде всего, выделить «ядро» изучаемой дисциплины. Это дает возможность свести многообразие конкретных знаний о различных объектах и процессах, исследуемых данной предметной областью к относительно небольшому объему обобщенных знаний. Такой подход закладывает основу для аксиоматического построения курса, что является не-

---

\* Потоцкий М.В. Преподавание высшей математики в педагогическом институте. – М.: Просвещение, 1975. – С. 124.

обходимым требованием для естественнонаучных дисциплин и желательным — для дисциплин гуманитарных.

Обобщение материала осуществляется по следующему пути: 1) выделение обобщенных объектов изучения; 2) выделение видов обобщенных объектов изучения; 3) выделение общих свойств объектов изучения; 4) выделение обобщенных структурных компонентов, составляющих объекты изучения; 5) выделение общих видов процессов, характеризующих объекты изучения; 6) выделение общих свойств процессов.

2. *Полнота* знаний означает степень представленности характеристик объектов и процессов. Данное требование подразумевает полноту представления основных фактов, законов и теорий, а также описание способов решения основных типовых задач. При этом важно учитывать единство описательных и объяснительных знаний. Более того, обучаемый должен понимать особенности каждого вида усваиваемых знаний, специфику их построения и использования как в науке, так и на практике.

Реализация полноты знаний происходит по следующем направлении: 1) выделение описания отдельных видов явлений, их свойств и связей и обобщение этих характеристик в частные классы и законы; 2) выделение обобщения частных знаний в общие законы разных уровней; 3) выделение знаний в гипотезы и предположения о существовании ненаблюдаемых объектов, объясняющих все предыдущие знания с общих позиций; 4) подбор примеров выведения знаний данного уровня из вышестоящих уровней; 5) выделение фундаментальных знаний по дисциплине; 6) описание действий по решению типовых задач.

3. *Преемственность* знаний подразумевает в первую очередь учет усвоенных ранее знаний с тем, чтобы, во-первых, исключить дублирование одних и тех же знаний; во-вторых, не допустить путаницы, вызванной новым толкованием усвоенных ранее знаний, в-третьих, обеспечить введение нового материала

только после предварительного усвоения всех необходимых для этого компонентов.

Преемственность состоит в установлении связей между отдельными темами того или иного предмета, между отдельными предметами, между теорией и практикой овладения школьниками учебным материалом.

Преемственность в изучении отдельной дисциплины закладывается еще на уровне учебной программы, где должна четко прослеживаться логика всего курса, что обеспечивает саму возможность продвижения ученика от одной темы к другой. Приобретаемые знания, умения, навыки учебной работы становятся исходной базой для дальнейшего обучения.

Содержание обучения может иметь линейный или концентрический характер. Линейное расположение не предполагает повторов. При этом развертывание учебного материала осуществляется последовательно, органично от более простых фактов, понятий, законов к более сложным, общим. Концентрическое — предполагает включение того или иного понятия в новые связи, изучение его в новых условиях, что позволяет обогащать его содержание и расширять представления об этом понятии.

Кроме того, преемственность предполагает последовательное подкрепление изучаемой теории практикой.

Преемственность между отдельными предметами характеризуется последовательным изучением различных сторон объекта для создания о нем у учеников более полных представлений. Обеспечивается такая преемственность учебными планами и программами. Однако немаловажным аспектом преемственности является еще и связь между общеобразовательными учреждениями и сетью профессионального образования (училищами, техникумами, вузами). Такая преемственность, ориентированная на перспективу,

позволяет видеть цель завтрашнего дня и активно стремиться к ее достижению.

*Второй этап* отбора содержания учебной дисциплины — *структурирование отобранных знаний* включает: 1) схематизацию и моделирование; 2) составление программы дисциплины.

*1. Схематизация и моделирование* подразумевает представление выделенных знаний в виде таблиц, схем, графов и т.д. с целью четкого и наглядного представления структуры знаний по дисциплине и связей между ними.

Данное требование реализуется в следующих действиях: 1) классификация материала и его схематизация; 2) осуществление различного рода моделирования (графического, компьютерного, вещественного и т.д.) объектов изучения; 3) схематизация процессов, происходящих в изучаемых объектах; 4) схематизация и алгоритмизация решения различного рода задач (вычислительных, познавательных, проектно-конструкторских и т.д.).

*2. Составление программы дисциплины* является завершающим этапом. Основным для него является выбор основания для разделения курса на темы, главы и т.д. В качестве такого основания может выступать, например, выделение классов объектов или процессов, изучаемых в данной дисциплине. Выбор первого уровня структурирования определяет дальнейшее разбиение дисциплины. Определение базы структурирования зависит от специфики дисциплины и выявляется на предыдущем этапе.

Результатом осуществления данного этапа является программа дисциплины, включающая в себя: 1) краткую справку об истории дисциплины и ее месте в современной науке и практике; 2) структуру и описание основных частей курса, состав разделов и подразделов; 3) принципы введения эмпирических и теоретических знаний. Такая же работа продлевается с каждой выделенной частью, разделом и т.д. с доведением до уровня учебных вопросов, рассматриваемых в каждой теме.

Осуществление выделенных этапов завершает отбор знаний, составляющих содержание данной учебной дисциплины.

Перейдем теперь к обсуждению проектирования умений. Оно также состоит из двух основных блоков: 1) определение системы умений по дисциплине с учетом требований данного курса, 2) структурирование отобранных умений в соответствии с выделением учебных разделов, тем и т.д.

Первый этап — определение системы умений по дисциплине состоит из 1) выделения видов умений в соответствии с требованиями к учебной дисциплине; 2) определение умений по видам деятельности; 3) определение умений по содержательной отнесенности.

*1. Выделение видов умений в соответствии с требованиями к учебной дисциплине.* В результате изучения любой учебной дисциплины должны формироваться четыре основных вида умений: 1) *предметные ( типовые )* — умения решать типовые предметно-специфические задачи; 2) *логические* — умение осуществлять логические приемы; 3) *творческие* — умение решать нестандартные задачи; 4) *учебные* — умение осуществлять общие приемы учебной работы. Опишем кратко эти виды умений.

*Предметные ( типовые ) умения* определяются спецификой предмета и характеризуются иерархичностью. Сначала выделяется конечный уровень умений школьника, включающий умение решать итоговые обобщенные задачи. Эти задачи определяют необходимый набор промежуточных задач, разной степени конкретности.

Формирование умений решать типовые предметно-специальные задачи, естественным образом связано с осуществлением типологии задач. Она является необходимым средством упорядочения работы по определению состава задач и умений любого уровня для любой дисциплины.

Задачи, а, следовательно, и умения классифицируются по предметно-содержательной отнесенности и по видам деятельности. Предметная отнесенность указывает на знания об объектах,



процессах и их свойствах, с которыми связаны формируемые умения. Она характеризуется широтой охвата учебных тем, а также характеристиками используемых знаний (уровнем обобщенности, степенью абстрактности и т.д.). По видам деятельности применительно к учебным умениям выделяют исследовательскую и практическую деятельность.

*Логические умения* определяются с использованием приемов формальной логики: определение понятий, подведение под понятие, выведение характеристик объекта по понятию о нем, построение суждений, осуществление умозаключений, построение классификаций, доказательств, опровержений и т.д. Данные умения носят общий характер и должны формироваться в рамках любого курса. Кроме того, должны учитываться специфические логические умения, характерные для конкретных областей знания.

*Творческие умения* связаны с решением задач, которые не могут быть решены стандартными логическими рассуждениями. К таким задачам относятся задачи, ориентированные на развитие способности к обобщению, на развитие гибкости, критичности, самостоятельности мышления, на формирование способности видеть проблему, генерировать новые идеи и т.д.

*Учебные умения* связаны, прежде всего, с уяснением учебного материала, полученного из различных источников, на основе анализа, обобщения и т.д., а также с самостоятельной отработкой и закреплением знаний и умений.

В первую очередь при проектировании умений выделяются предметные умения, а затем логические, творческие и учебные умения, в развитие которых должна внести вклад данная дисциплина.

Определение требований к учебной дисциплине со стороны последующих дисциплин вызывает меньше трудностей. На данном этапе основным инструментом является анализ учебно-методического обеспечения данных дисциплин и беседы с преподавателями соответствующих кафедр.

2. *Определение умений по видам деятельности* позволяет более четко структурировать предметные знания, выделив теоретические и практические умения.

К *теоретическим* умениям относятся: 1) изучение и установление эмпирических характеристик объектов на уровне явлений; 2) установление неявных внешних причин, обуславливающих свойства изучаемых объектов; 3) установление внутренних причин, определяющих внешние свойства объектов; 4) установление внутренних причин состава и структуры объектов более высоких порядков.

К *практическим* умениям относят: 1) анализ конкретных объектов и ситуаций, их оценка и обследование с использованием общих научных эмпирических и теоретических знаний; 2) действия по созданию новых объектов, процессов, способов деятельности; 3) действия по применению искусственных объектов и методов деятельности.

3. *Определение умений по их содержательной отнесенности* связано с выделением задач, и умений их решать применительно ко всем темам содержания данной дисциплины. Данные умения должны иметь четкую спецификацию. Необходимо выделить задачи, которые встретятся обучаемым в их учебной деятельности, и задачи, которые не понадобятся в практической деятельности. Если задачи второго типа не являются методологически важными, умение их решать не следует включать в список предметных умений.

*Второй этап — структурирование отобранных умений* включает те же действия, что и для отбора знаний, а именно: 1) схематизацию и моделирование; 2) определение уровней усвоения умений; 3) составление программы дисциплины. Мы остановимся только на втором пункте, поскольку он имеет свою специфику.

Усвоение умений рассматривается как усвоение действий, его составляющих. При этом под *уровнями усвоения действий* понимается степень их сформированности, характеризующаяся достигнутыми

в обучении показателями по всем возможным параметрам действий. Анализ данных показателей осуществляется с учетом требований к соответствующим умениям со стороны будущей профессиональной деятельности и со стороны последующих дисциплин.

Возможны различные подходы к выделению уровней овладения умениями, в зависимости от определяющего параметра.

Так, по параметру формы операций в усвоении действий выделяют три уровня: 1) от неумения до умения выполнять действия с опорой на подробное описание (материальная форма); 2) от предыдущего уровня до умения выполнять действия без опоры на инструкцию, но предварительно вспоминая (или проговаривая) его в развернутом виде (речевая форма); 3) от предыдущего уровня до умения выполнять действия без опоры на текст и без предварительного воспроизведения развернутого описания действия (автоматическая форма).

По параметру полноты и автоматизированности как правило выделяют следующие уровни сформированности умений: 1) не сформированы — не более 30%; 2) низкий уровень — от 31 до 40%; 3) средний уровень — от 41 до 75%; 4) высокий уровень — выше 75%.

Существуют и другие параметры характеристики умений — обобщенность, правильность, прочность и т.д. Поскольку необходимо располагать всесторонней оценкой сформированности умений, как правило, используют комплекс таких показателей, позволяющий получить более точную картину. Определение уровней сформированности выделенных умений позволяет сформулировать их сводное представление. Данное представление удобнее всего строить в виде таблицы, матрицы, графа или любого другого четко структурированного объекта.

Изложенный выше подход эффективен не только при построении новых учебных курсов, но и при усовершенствовании уже имеющихся. Четкое структурное представление содержания

учебной дисциплины позволяет, с одной стороны, улучшить качество преподавания, а с другой стороны, сделать ее более гибкой, быстро отзывающейся на появление новых требований к подготовке учащихся. Более того, логическая структура любого учебного предмета определяется целями обучения, состоянием развития науки, значимостью учебной дисциплины для будущей профессии, уровнем исходной подготовки учеников и самих учителей и т.д. Следовательно, любое изменение в действии этих факторов требует и соответствующей перестройки учебного курса, причем возможно более оперативной. Структурирование учебного материала и алгоритмизация этого процесса придают дисциплине большую гибкость, а значит, способствуют решению данной проблемы.

**4** **Управление организацией процесса обучения.** Под *организацией учебного процесса* понимается система взаимоотношений и взаимодействий учителя с учащимися и последних между собой в этом процессе, а также соответствующий этой системе способ структурирования этого процесса, в том числе учебного материала, обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся\*.

В психолого-педагогической литературе выделен ряд принципов организации учебного процесса. Среди них:

- *принцип самостоятельности учащихся в учебном процессе* (учебная деятельность может и должна быть организована в форме учебной самостоятельности);
- *принцип самоорганизации* (учебная деятельность должна строиться на умении ученика ее планировать и осуществлять без систематического внешнего контроля и помощи со стороны учителя, который должен не учить школьников, а помогать им учиться);

---

\* Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – С. 207.

- *принцип групповой формы организации учебного процесса* (учебная деятельность должна осуществляться как общение в среде коллектива, где все участники совместной деятельности являются полноправными ее субъектами);
- *принцип ролевого участия школьников в организации учебного процесса* (в процессе учебной деятельности школьники должны наделяться (эпизодически, кратковременно или постоянно) обязанностями, выполнение которых обеспечивает вклад каждого в общее коллективное дело);
- *принцип ответственности* (осуществление учебной деятельности и достижение ее целей возможно лишь в том случае, когда учащиеся в своем поведении придерживаются принятых норм, исполняют ролевые обязанности и готовы отвечать за свои действия, т.е. когда обладают таким свойством, как ответственность);
- *принцип психологического обеспечения учебного процесса* (учебная деятельность должна быть положительно мотивирована и психологически комфортна для ее участников).

Управление организацией процесса обучения касается таких его сторон, как выбор форм, методов и средств обучения, создание положительной мотивации в учении, взаимоотношения участников учебного процесса, выбор литературы и пр. При этом специфика организации процесса обучения характеризуется стилем управления, преобладающим во взаимоотношениях педагога и учащихся. Традиционно выделяют три стиля управления: авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарный стиль управления процессом обучения характеризуется максимальной централизацией власти в руках учителя, единоличным решением всех вопросов, возникающих в учебном процессе. Авторитарный стиль находит свое выражение в подавлении учителем любой инициативы учащихся (строгое выполнение приказов, гиперопека). Учитель, прибегающий в своей практиче-

ской деятельности к данному стилю управления, как правило, предельно официален, категоричен и конфликтен. Привлечение авторитарного стиля, тем не менее, целесообразно в ситуациях, когда в критических ситуациях требуется принятие решительных действий, когда уровень развития ученического коллектива и отдельных его членов низок, что не позволяет в должной мере достичь поставленных учебных целей.

Демократический стиль управления характеризуется делегированием полномочий, доверием к самостоятельным действиям учащихся, развитием их инициативы. Педагог, придерживающийся демократического стиля управления, ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечении каждого к решению общих дел. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с учителем приходят к тому или иному решению. Демократический стиль эффективен тогда, когда учитель обладает авторитетом среди своих учеников, ученический коллектив достаточно развит, дисциплина и порядок держатся на сознательности школьников.

Либеральный стиль управления характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Этот стиль управления реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами, как школы, так и учащихся. Зачастую данный стиль управления основывается на панибратстве в отношениях, согласии с мнением учеников, безответственности, субъективизме в оценках, поощрении и наказании. Ученики, как правило, чувствуют неуверенность педагога и без должного внимания относятся к тем решениям, которые принимает педагог (отсюда частые конфликты, дезорганизация, ухудшение дисциплины). Эффективен данный стиль управления, когда ученический коллектив

уже сформирован и в его состав входят энергичные, творчески действующие, самостоятельные и ответственные учащиеся, которые являются неформальными лидерами для остальных школьников. Кроме того, данный стиль эффективен при индивидуальном подходе к учащемуся.

Необходимо отметить, что педагоги, придерживающиеся в чистом виде каждого из этих стилей, встречаются крайне редко. В реальной педагогической практике, как правило, имеют место смешанные стили. Наиболее действенным считается гибкое проявление того или иного стиля управления в каждой конкретной ситуации.

Итак, привлечение того или иного стиля управления в целом определяет организацию процесса обучения. При этом основным условием эффективного управления организацией учебного процесса является ученическое самоуправление, которое способствует формированию коллектива учащихся, воспитанию у них чувства хозяина школы, развитию активности и ответственности.

В зависимости от охвата учащихся ученическое самоуправление принято подразделять на индивидуальное, микроколлективное, классное и общешкольное. Индивидуальное самоуправление реализуется на уровне самовоспитания и самоорганизации учащегося. Микроколлективное — в парной или групповой учебной работе, которая может организовываться уже в начальной школе и предполагает делегирование учащимся тех или иных полномочий (проверка, оценка, помощь и т.д.). Классное самоуправление требует вовлечение всех учеников класса в учебную деятельность и направлено на совершенствование учебной работы, обеспечение качественного управления именно процессом обучения. Общешкольное ученическое самоуправление имеет общественный характер и, как правило, охватывает внеурочную деятельность учащихся (организация дежурства по школе, порядка на переменах, досуговых мероприятий и т.д.).

Таким образом, управление организацией процесса обучения способно обеспечить повышение качества образования школьников, особенно, если оно в своей основе опирается на ученическое самоуправление.

**5 Управление процессом усвоения учащимися учебного материала.** Процесс усвоения учебного материала сводится в общем виде к приему, переработке, сохранению полученных знаний и их применению при решении учебных задач. Основными характеристиками усвоения являются прочность (независимость использования усвоенного от времени и ситуации применения); управляемость (возможность корректировать процесс и результат усвоения); личностная обусловленность (формирование в процессе усвоения характера, мировоззрения, способностей личности учащегося).

Процесс усвоения состоит из четырех последовательных этапов: восприятие учебного материала, его осмысление, запоминание, применение на практике.

Управление процессом усвоения учащимися учебного материала можно поделить на два направления: дидактическое и психологическое. К дидактическим аспектам управления учебным процессом относятся диагностирование, своевременная помощь ученику, консультирование, оценка результата деятельности и пр. К психологическим — учет и организация процесса усвоения знаний на основании специфических особенностей ребенка (памяти, восприятия, внимания, темперамента и пр.).

Любая целенаправленная деятельность, в том числе и деятельность участников учебного процесса, должна быть проанализирована и оценена на предмет ее эффективности. Повышение качества обучения школьников свидетельствует о высоком уровне педагогического мастерства учителя и правильной организации им управленческого цикла.



Оценка качества управления учителем процессом обучения может осуществляться исходя из следующих показателей.

*Степень достижения целей обучения.* Цели обучения задаются в трех аспектах: обучающем (формирование необходимых знаний, умений, навыков учащихся), развивающем (развитие психологических характеристик, обеспечивающих жизнь и деятельность человека) и воспитывающем (воспитание социально-значимых привычек, особенностей личности, черт характера). Оценка степени достижения целей обучения осуществляется при помощи тестов и других традиционных диагностических методов. При этом оценивание достижения воспитательных и развивающих целей, как правило, бывает отсрочено во времени

*Экономия времени.* Выражается данный показатель в уменьшении времени, затрачиваемого на изучение и преподавание текущего учебного материала, внедрением в практику работы учителя новых технологий, методик, средств и т.д. и увеличении свободного времени. При этом возможность ученика заняться любимым делом, изучить интересующие вопросы более глубоко, способствует улучшению его самоорганизации, повышению самостоятельности и стимулирует творческую активность.

*Облегчение учения.* Облегчение учения — это уменьшение трудности, усилий, затрачиваемых учеником, т.е. это «цена» достижения желаемых результатов. Облегчение учения достигается благодаря повышению доступности учебного материала, усилению мотивации учения, учету индивидуальных и возрастных особенностей школьников. Измеряется данный параметр, например, с помощью опросного листа с перечнем учебных действий. Ученики отмечают, с какой степенью трудности они выполняют предложенные действия, а учитель отслеживает динамику изменений в ответах.

*Удовлетворенность учением.* Удовлетворение учением — это комплексное переживание, возникающее в результате удовлетво-

рения потребностей, связанных с учебной деятельностью ученика. В результате удовлетворенности учением у школьника создается установка на самостоятельное обучение, усиливается познавательная мотивация, происходит более прочное усвоение знаний, умений и навыков. Учитель со своей стороны должен создавать ситуации, в которых ученики могут испытать удовлетворение от учебной деятельности.

**6 Управление процессом воспитания школьников.** Под *воспитательной системой* понимают целенаправленное управление процессом развития и формирования личности. В условиях воспитательной системы управление должно осуществляться: во-первых, системой как целым; во-вторых, каждым ее компонентом в отдельности с учетом его своеобразия; в-третьих, как управление взаимодействием компонентов, обеспечивающим личностное развитие школьников. Первое осуществляется через моделирование, создание образа будущей воспитывающей школы в сознании педагогов и родителей, в сознании и воображении учащихся.

Управление развитием воспитательной системы школы как целостной системы подразделяется на внешнее и внутреннее.

Внешнее управление осуществляется органами управления образованием, главной целью которых является создание необходимых условий, обеспечивающих планомерное развитие, совершенствование воспитательной системы школы.

Осуществляя управление образовательным учреждением органы управления, как правило, реализуют одну из возможных стратегий: *поддержки* (используется в отношении новых, самостоятельно возникших воспитательных систем); *консультирования* (сводится к научному сопровождению развивающейся воспитательной системы); *инициирования* (характеризуется побуждением к созданию новых воспитательных систем через представление опытных образцов).

Внешнее управление воспитательной системой образовательного учреждения, по мнению ученых<sup>\*</sup>, должно соответствовать следующим положениям:

- 1) должно способствовать развитию системы в ее внутреннем движении от хаоса к структуре (нельзя создавать и развивать воспитательную систему, находясь вне ее, можно лишь стимулировать ее внутреннее саморазвитие);
- 2) должно осуществляться с помощью опосредованных методов органами управления образованием и научно-методическими службами разных уровней;
- 3) должно сводиться к созданию единого информационного пространства, пропаганде идей гуманистического подхода, просвещению учителей, стимулированию возникновения, поддержке, материальном обеспечении и защите новых и развивающихся воспитательных систем.

Внутреннее управление воспитательной системы школы — это обязательный для ее существования фактор организации совместной деятельности и общения детей и корректировки возникающих отношений в детской среде. Осуществляется такое управление а) через включение всех школьников в коллективные творческие дела, направленные на пользу школы и окружающей ее среды, б) через создание воспитывающих ситуаций, имеющих целью гуманизацию отношений школьников и коррекцию их познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Внутренне управление воспитательной системой чаще всего осуществляется на трех основных уровнях: на уровне админист-

---

<sup>\*</sup> Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С 43–44.

рации образовательного учреждения, на уровне педагога, на уровне самоуправления учащихся.

Административное управление регламентирует воспитательную работу в целом, занимается необходимым обеспечением, осуществляет педагогический мониторинг. Истинными участниками воспитательного процесса, определяющими направление развития воспитательной системы, работающими над достижением ее целей являются педагоги и воспитанники образовательного учреждения.

Педагоги, при участии школьников, планируют и ведут воспитательную работу в соответствии с государственной политикой в области образования, целями образовательного учреждения, а также личными представлениями учителя об образе воспитанного человека.

Самоуправление, характеризуя истинные потребности жизни школьников, является не только обязательным условием, но и мощным средством эффективности воспитательных влияний.

Основными принципами ученического самоуправления воспитательной системы являются следующие: педагогическое руководство, продуктивная деятельность, единое планирование, выборность органов самоуправления, построение самоуправления снизу вверх, демократизм самоуправления (участие всех в системе самоуправления), согласие (после принятия решения, оно обязательно для всех).

Как известно, цель — исходный компонент деятельности. Цель воспитания имеет свою специфику по отношению к другим видам деятельности. Во-первых, цель существует, но она недостижима, так как в процессе движения к ней изменяется субъект цели, а, следовательно, видоизменяется и тот образ продукта, который складывается в его сознании. Во-вторых, цель имеет лишь внешние контуры, лишена конкретных характеристик, потому что динамичны обстоятельства жизни, в которых разворачивается ее достижение, а значит, динамична и сама цель; такую характери-

стику она сохраняет, лишь, будучи общей целью, освобожденной от конкретных и частных деталей. В-третьих, цель при ее объективном характере с точки зрения зарождения всегда субъективна: ее ставит и формулирует субъект, а значит, она сохраняет его субъективное, отличное от другого субъекта, восприятие действительности, предвосхищение реальности очертания признаков желаемого результата.

Как утверждают исследователи<sup>\*</sup>, постановка воспитательных целей должна строиться исходя из следующих требований:

- 1) наличие основания, на котором строится вся система воспитания;
- 2) объективность целей (цели должны быть не конъюнктурными, а отражающими исторические закономерности развития общества и педагогической науки);
- 3) системность целей (выход целей на все группы отношений: к знаниям, обществу, природе, труду, прекрасному, к себе);
- 4) дифференциация целей по возрастам воспитанников;
- 5) измеримость целей (наличие методик, позволяющих фиксировать результаты воспитательного процесса и определять их соответствие воспитательным целям).

В качестве примера предлагаем рассмотреть трансформацию воспитательных целей в зависимости от возраста учащихся.

Таблица 13<sup>†</sup>

**Цели воспитания для различных групп учащихся по реализации главной цели — развитие нравственного сознания, самосознания и нравственных мотивов**

Отношения	Цели воспитания			
	1–4 класс	5–7 класс	8–9 класс	10–11 класс
К знаниям	развитие любозна-	развитие познаватель-	развитие познаватель-	развитие познаватель-

<sup>\*</sup> Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 129–130.

<sup>†</sup> Там же, с. 131.

	тельности	ного инте- реса	ной актив- ности	ной потреб- ности
К обществу	уважение к школе и семье	уважение к людям	уважение к обществу и власти	гражданская позиция
К труду	трудолюбие	интерес к труду	потребность в труде	готовность к профессио- нальному самоопреде- лению
К природе	бережное отношение к природе	экологиче- ская гра- мотность	экологиче- ская культу- ра	экологиче- ская по- требность
К прекрас- ному	чувство прекрасного	эстетиче- ский вкус	эстетиче- ская культу- ра	эстетиче- ское отно- шение к действи- тельности
К себе	я — человек	я — лич- ность	самоуваже- ние, взаимо- уважение, здоровье	готовность к личностно- му и миро- воззренче- скому само- определе- нию

Аналогично можно представить и другие воспитательные цели в зависимости от того ожидаемого результата, на который сориентировано образовательное учреждение. Для этого необходимо, прежде всего, иметь в виду доминирующие новообразования каждого возрастного периода, а также индивидуальные особенности воспитанников. Так, по мнению психологов, доминирующей воспитательной задачей для младших школьников является формирование социально значимых отношений и норм поведения, для младших подростков — формирование способности к саморегуляции, для старших подростков — расширение представлений о социальном устройстве жизни и способе существования человека в

мире людей, для старшеклассников — формирование индивидуального идеала человека.

Управление целеполаганием в условиях воспитательной системы осуществляется в двух аспектах: постановке и реализации непосредственных целей деятельности (преобразование объекта деятельности) и целей, связанных с развитием личности ребенка в результате этой деятельности (преобразование субъекта деятельности).

Воспитательный комплекс является важнейшим средством управления качеством воспитания, поскольку интегрирует все многообразие методов, форм, традиций, воспитания. Участники воспитательного процесса объединяются по интересам и способностям в творческие группы для осуществления общей деятельности. И, конечно, немаловажную роль играет в процессе повышения качества воспитания окружающая обстановка образовательного учреждения, его микроклимат, взаимоотношения педагогов с детьми и те ценности, которые формируются у воспитанников. Все это является основой воспитательного комплекса. Воспитательные комплексы весьма разнообразны: клубные комплексы, воспитательные центры, годовые циклы коллективных творческих дел в школе и пр.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Дайте определение понятия «управление обучением».
2. Каковы основные направления управления качеством учебно-воспитательного процесса?
3. Какова роль учителя и ученика в процессе управления обучением?
4. Каковы основные показатели эффективности процесса управления обучением?
5. Раскройте суть и назначение управления обучением и воспитанием школьников.

### **Дополнительная литература для самостоятельного изучения**

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М.: Прогресс, 1980. — 528 с.

2. Блинов В.М. Эффективность обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
3. Вербицкий А., Бакшаева Н. Развитие мотивации в контекстном обучении // *Alma mater*. 1998. № 1–2. – С. 47–50.
4. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с.
6. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. – М., 1994. – 203 с.
7. Конвенция о правах ребенка // *Советская педагогика*. 1991. № 10. – С. 3–19.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
9. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М., 1996. – 77 с.
10. Лизинский В.М. Идеи к проектам и практика управления школой. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 160 с.
11. 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.
12. Менеджмент в управлении школой / Научн. ред. Т.И. Шамова. – М.: NB Магистр, 1992. – 231 с.
13. Новикова Л.И. Воспитательная система: Исходные позиции // *Сов. педагогика*. 1991. № 11. – С. 62–64.
14. Орлов Ю.М. Управление учением. – М.: «Импринт-Гольфстрим», 1997. – 24 с.
15. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
16. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.



17. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с., ил. Т. 2. – 1999.
18. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М. Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
19. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
20. Теория и практика воспитательных систем / Редкол.: Л.И. Новикова (отв. ред.) и др. В 2 кн. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993.
21. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
22. Щуркова Н.Е, Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. – М., 1994. – 112 с.
23. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.

## Раздел 9

# **Управление самообразованием учащихся как важный фактор повышения качества образования**

### **План**

1. Понятия «самообразование», «образование», «самовоспитание», «воспитание» и их взаимосвязь.
2. Учет возможностей самовоспитания в различные возрастные периоды как важный фактор повышения качества образования школьников.
3. Перевод управления в самоуправление самообразованием — глобальная цель педагогического управления.

**1** **Понятия «самообразование», «образование», «самовоспитание», «воспитание» и их взаимосвязь.** Уровень самообразования ребенка определяет не только качество его воспитания, но и качество образования. Очевидно, что высокое развитие многих психологических (память, восприятие, мышление, воображение и пр.), нравственных (трудолюбие, честность, уверенность в своих силах и пр.) качеств личности в значительной степени способствует повышению качества образования школьника. Однако уровень образования ребенка во многом зависит от степени развития его самообразования. *Самообразование* — это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью. Самообразование считается одним из средств *самовоспитания*, под которым понимается сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных.

Процессы воспитания и самовоспитания тесно взаимосвязаны. Так, самовоспитание завершает, углубляет и интенсифицирует воспитание, способствует разрешению внутренних противоречий личности ее собственными усилиями, позволяет естественно и эффективно формировать необходимые качества. Другими словами, самовоспитание — это результат и условие действенного воспитания. Кроме того, доказано, что наиболее эффективно самовоспитание протекает там, где более качественно осуществляется процесс воспитания. Воспитание, в свою очередь, выполняет в процессе самовоспитания следующие функции: обеспечивает устойчивость и результативность самовоспитания; компенсирует недостаточно развитый механизм самовоспитания; осуществляет специальную подготовку к самовоспитанию, предупреждая ошибки и неудачи в процессе работы над собой; организует обмен опытом самовоспитания в различных областях самосовершенствования.

Самовоспитание в отличие от воспитания не всегда имеет систематический характер, осуществляется по заранее разработанному плану и зависит от: а) окружающих условий (критика товарищей и пр.); б) внутренней готовности личности к процессу изменения тех или иных качеств (у школьника может не хватить силы воли для осуществления воспитательных воздействий); в) специфики решаемых задач (чем серьезнее решается задача, тем сложнее осуществлять процесс самовоспитания).

Самовоспитание имеет ряд особенностей: а) самовоспитание — социальный процесс; б) самовоспитание предполагает активное отношение личности к миру и к себе; в) самовоспитание основано на деятельности индивида.

**2** **Учет возможностей самовоспитания в различные возрастные периоды как важный фактор повышения качества образования школьников.** Самообразовательная деятельность становится возможна на определенном уровне активности и общего развития личности. В каждом возрастном периоде существуют особенности и возможности для самообразования ребенка, знание которых необходимо для полноценного педагогического управления этим процессом.

В дошкольном возрасте формируются психологические основы для самообразования. Ребенок еще не связывает свое поведение со своими достоинствами и недостатками, хотя понимает, какие его поступки будут одобрены людьми, а какие — нет. Во многих случаях ребенок бывает в состоянии приспособиться к требованиям взрослых. Следовательно, такое приспособление, некоторая коррективировка поведения уже может считаться своеобразной деятельностью по самовоспитанию.

Реализуется самообразовательная деятельность чаще всего в игровой деятельности, что, впрочем, характерно и для младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте формируются необходимые основы для самообразования. В начальной школе этот процесс всегда идет в тех направлениях, в которых ребенок проявляет максимальную самостоятельность и активность (элементарное самообразование, физическая закалка, тренировка и пр.).

Младший школьник уже готов дать оценку нравственным поступкам товарищей, характеристику нравственному качеству, установить связь между поступками других людей и их моральными свойствами. Другими словами, младший школьник способен выстроить основные критерии для самооценки и оценки действий других людей. И, кроме того, младшего школьника может заинтересовать пока лишь близкая практическая цель самовоспитания, причем, достаточно легко достижимая.

Однако в полном смысле слова процесс самообразования начинается с подросткового периода. Это связано с тем, что в данный период у подростков происходит качественное изменение самосознания: начинает формироваться общественная направленность личности, расширяется спектр социальных отношений, изменяется взаимодействие общего и индивидуального в развитии школьника.

Наибольшую отдачу дает самообразование спортивных умений и навыков. Второе место по результативности занимает самообразование трудовых умений и навыков. Кроме того, школьники начинают заниматься самообразованием по различным учебным дисциплинам (математике, языку, химии, биологии, музыке и пр.). Интерес к различным областям знаний проявляется в чтении журналов, специальной литературы, посещении факультативных и кружковых занятий и т.д. Наряду со всем вышперечисленным, многие подростки стараются овладеть организаторскими навыками, сформировать особые нравственные качества и пр. Главной особенностью самообразования в старшем школьном возрасте многие исследователи считают его целенаправленный

характер. Самообразование в этот период имеет ярко выраженную социально значимую направленность. Всесторонняя, или комплексная, мотивация увеличивает число работающих над собой учащихся и повышает уровень их самообразования, что в конечном итоге влияет на качество образования школьника.

Давая общую оценку развития способностей подростков к самообразованию, следует отметить четыре тенденции в осуществлении данного процесса, которые заключаются в том, что по мере взросления подростка: во-первых, сокращается разрыв между желанием школьника заниматься самообразованием и практическими возможностями для этого; во-вторых, обогащается опыт самообразовательной деятельности, что выражается в увеличении ее разносторонности и взаимосвязи различных аспектов самовоспитания; в-третьих, самообразование приобретает систематический характер; в-четвертых, большую актуальность приобретают перспективные цели самообразования.

Для старшего школьного возраста самообразование приобретает приоритетное место, т.к. ни одна воспитательная задача не может быть решена в отрыве от самовоспитания молодого человека. Более того, самовоспитание становится возможным как самостоятельный процесс в отрыве от воспитания, вне его «по собственному усмотрению»\*.

Для самообразования учащихся старшего школьного возраста характерно стремление к собственному идеалу. Целенаправленность самообразовательной деятельности находит свое выражение в систематической самооценке, рефлексии, совершенствовании системы ценностей и т.д. Кроме того, самообразование старшеклассников зачастую неразрывно связано с представлениями о дальнейшей самостоятельной жизни, о будущей профес-

---

\* Методология и методика исследования проблем самовоспитания / Отв. ред. А.И. Кочетов. – Рязань, 1978. – С.39.

сиональной деятельности. Поэтому настойчивость и решительность в достижении поставленной цели являются наиболее важными качествами, обеспечивающими процесс самообразования.

Таким образом, по мере взросления ребенка изменяется и характер самообразовательной деятельности, что, в конечном счете определяет уровень и особенности его воспитания, а, значит, и качества образования в целом.

**3** **Перевод управления в самоуправление самообразованием** — глобальная цель педагогического управления. Конечная цель педагогического управления состоит в переводе ученика из объекта в субъект педагогического процесса, из управления в самоуправление самообразованием. При этом роль педагога состоит в том, чтобы ребенок сумел построить и образ будущего «Я» и осознать противоречие между этим образом и «Я» в настоящем; сформировать правильные общественно значимые цели в жизни ребенка и систему его ценностных ориентаций. Факторами эффективности самоуправления процессом самообразования будут волевая активность ребенка, уровень развития его самосознания, воспитанность.

Самоуправление, как отмечают исследователи, осуществляется согласно следующим принципам:

- *целостности* — единство управляющих и управляемых частей системы (у человека как биологической и социальной системы интеллект выступает управляющей частью, а управляемой — биологический и материально-технический аспект его жизни и деятельности);
- *преемственности* — передача наследственных биологических и социальных признаков, которая выражается в конечном итоге в знаниях родословной, истории страны, соблюдении традиций, обычаев и т.д.;

- *адаптивности* — сознательная приспособляемость к изменяющимся условиям существования;
- *прямой и обратной связи* — возможность осуществлять коррекцию управляющих воздействий (прямая связь осуществляется со стороны воспитывающих систем; обратная — представляет собой поведение личности, которое при необходимости может подвергаться коррекции).

### **Вопросы и задания по теме**

1. Какова содержательная связь понятий «самообразование», «самовоспитание», «воспитание» и «образование».
2. В чем суть и назначение процесса управления самовоспитанием?
3. Какова роль учителя и ученика в процессе управления самовоспитанием?
4. Каково значение самовоспитания для управления качеством образования в школе?
5. Раскройте пути перевода управления в самоуправление самовоспитанием.

### **Дополнительная литература для самостоятельного изучения**

1. Зязин Б.П. Профессиональное самовоспитание педагога. — Алма-Ата: Мектеп, 1988. — 208 с.
2. 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.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 189с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 480с.
5. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. — М.: Мысль, 1986. —287с.
6. Методология и методика исследования проблем самовоспитания / Отв. ред. А.И. Кочетов. — Рязань, 1978. — 144 с.

7. Пидкасистый П.И, Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
8. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с., ил. Т. 2.– 1999.
10. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
11. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
12. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 288 с.
13. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

## Раздел 10

# Технологические процедуры оценки качества образования

### План

1. Идеи разрешения проблемы оценки качества образования в теории и практике педагогики.
2. Возможности использования теории измерения для оценки качества образования.
3. Возможности использования теории моделирования для оценки качества образования.
4. Возможности использования методов математической статистики для оценки качества образования.

**1** Идеи разрешения проблемы оценки качества образования в теории и практике педагогики. Проблема качества образования и развития человека во всех звеньях системы непрерывного



образования представляет собой одну из наиболее острых общенациональных проблем. Ее решение напрямую связано с проблемой оценки качества образования, что нашло отражение в федеральной программе развития образования в России. Многогранность проблемы оценки качества образования как части более общей проблемы организации и управления качеством образования требует разработки адекватной теоретико-методологической стратегии. Исследовательские задачи решаются с позиций системно-структурного, программно-целевого, оптимизационного, кибернетико-математического и других подходов.

В настоящее время активно развивается целое научное направление, ориентированное на количественное описание качества предметов — квалиметрия. *Квалиметрия* (от латинского «квали» — качество и древнегреческого метро — измерять) представляет собой область научного знания, изучающую методологию и проблематику разработки комплексных, а в некоторых случаях и системных количественных оценок качества любых объектов (предметов, явлений, процессов).

В основу квалиметрии заложены три принципиальные посылки.

1. Подход к качеству как единому динамическому сочетанию отдельных свойств, каждое из которых в силу своего характера и взаимосвязей с другими свойствами (с учетом их весомости и важности) оказывает влияние на формирование иерархической структуры качества продукции.
2. Теоретическое признание практической возможности измерения в количественной форме как любых отдельных свойств, так и их сочетаний, в том числе комплексного или интегрального качества.
3. Признание практической необходимости методов количественной оценки продукции для решения задач планирования и контроля на различных уровнях управления народным хозяй-

ством (Азгальдов Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). – М.: Экономика, 1982. – 256 с.).

Квалиметрия как научная дисциплина имеет две ветви: теоретическую и прикладную. В прикладной квалиметрии сформировались различные разделы: географическая квалиметрия, строительная квалиметрия, квалиметрия механизмов и т.п. В качестве самостоятельного направления выделилась педагогическая квалиметрия.

Под *педагогической квалиметрией* понимают применение методов квалиметрии к оценке психолого-педагогических и дидактических объектов. Основными структурными компонентами квалиметрического подхода являются теория измерения, теория моделирования и математическая статистика.

Педагогическая квалиметрия имеет отношение к таким наукам, как педагогика, психология, социология, математика и кибернетика. Сама педагогика использует из математики методы многомерного статистического, факторного и корреляционного анализа. Использование этих методов вызывает необходимость дополнительной разработки разделов прикладной математики, а именно теории систем, таксономии и др. В педагогической квалиметрии широко используются методы социологической квалиметрии. При этом используются такие разделы кибернетики и математики, как теория управления, теория математического моделирования, теория алгоритмов и др.

В научный оборот было введено понятие «*квалиметрия образования*». Проблемы квалиметрии образования шире, чем проблемы педагогической квалиметрии.

Квалиметрия образования активно развивается под воздействием стимулов реформирования системы российского образования, становления систем лицензирования, аттестации, государственной аккредитации в системе образования, разработки государственных стандартов образования.

В существующих исследованиях в основу квалиметрического подхода положена или теория измерения, или математическая статистика, в лучшем случае — сочетание аппарата этих научных дисциплин. Мы полагаем, что значительно бóльшие эвристические возможности содержатся в квалиметрическом подходе, базирующемся на концептуальных положениях и методах педагогики, теории измерения, теории моделирования и математической статистики. Такое понимание квалиметрического подхода позволяет не только внести необходимую строгость, четкость в понимание исходных данных, постановку исследовательских задач, их решение, интерпретацию полученных результатов, но и осуществить прогноз.

**2** **Возможности использования теории измерения для оценки качества образования.** Теория измерений занимается вопросами численного описания характеристик объекта. Значительная часть работ по теории измерения посвящена *шкалированию*. Существуют пять типов шкал измерений: шкала наименований, шкала порядка, шкала интервалов, шкала отношений и шкала разностей. Каждая из них имеет свои ограничения по применению к реальным объектам и по дальнейшей статистической обработке полученных данных. Привлечение теории измерений в целях педагогического исследования, а именно в управлении качеством образования, позволяет решить одну из самых сложных проблем — проблему количественного описания качественных показателей. Корректное измерение уровней проявления качественных показателей позволяет привлекать мощные методы статистического анализа. Все это выводит педагога-исследователя на новый уровень доказательной строгости. Появляется возможность от нечетких и часто субъективных оценок перейти к математически обоснованным выводам.

**3** **Возможности использования теории моделирования для оценки качества образования.** Привлечение методов теории моделирования для педагогических исследований в области управления качеством образования позволяет, *во-первых*, более четко сформулировать проблему, отделив определяющие факторы от факторов, несущественных для данной конкретной задачи. *Во-вторых*, это дает возможность увидеть связь данной проблемы с другими проблемами, имеющими сходное внутреннее строение. Более того, обнаружить и обосновать эту связь можно лишь на уровне модели объекта, отбросив все второстепенные характеристики. И, *в-третьих*, построение математической модели управления качеством образования позволяет привлекать теорию статистического вывода для проверки гипотез исследования, усилив тем самым доказательность рассуждений.

Построение модели включает такие этапы, как: создание модели; вывод теоретических соотношений и аналитических представлений и зависимостей; оценка параметров модели; получение численных предсказаний; уточнение самой модели. Как правило, выделяют два типа моделирования — содержательное и статистическое моделирование (моделирование типа «Монте-Карло»). Основным различием этих методов является тип используемых для построения модели данных. С этой точки зрения выделяют априорную информацию о природе и характере исследуемых соотношений и совокупность исходных статистических данных, характеризующих процесс и результат функционирования анализируемой системы. Если исследователь располагает информацией обоих типов, то из априорной информации, предварительно математически формализованной, выводится общий вид аналитических уравнений, описывающих исследуемые соотношения, после чего с помощью обработки исходных статистических данных оцениваются численные значения неизвестных параметров этих уравнений. Та-

кой прием носит название *содержательного моделирования*. Если же исследователь располагает только априорной информацией, то он пытается симитировать поведение анализируемой реальной системы при варьировании численных значений параметров, входящих в аналитическую запись модели, чтобы получить дополнительные статистические данные. Такое моделирование чаще всего осуществляется с использованием ЭВМ и носит название *статистического моделирования*, или *метода Монте-Карло*.

**4** **Возможности использования методов математической статистики для оценки качества образования.** Математическая статистика как научная дисциплина представляет собой «раздел математики, посвященный математическим методам систематизации, обработки и использования статистических данных для научных и практических выводов» (4, с. 344). Можно условно выделить два больших раздела математической статистики — это описательная статистика и теория статистического вывода. Понятия и методы описательной статистики довольно давно и активно используются для характеристики педагогических объектов: средний балл, дисперсия, различные показатели корреляции (т.е. связи признаков). Эти методы предназначены для установления наличия зависимости между несколькими признаками. До последнего времени теория статистического вывода применялась менее активно, хотя она предоставляет гораздо более мощный аппарат исследований.

Основная идея теории статистического вывода заключается в том, что некоторое множество объектов, выбранных случайным образом из общей совокупности объектов, имеет те же свойства, что и вся исходная совокупность. При этом, естественно, такое рассуждение имеет вероятностный характер. То есть всякое утверждение, полученное на основании конечного числа экспериментальных данных, верно или неверно лишь с некоторой вероятностью. Вероятность принятия гипотезы в случае, когда она не-

верна, называется уровнем значимости и чаще всего выбирается на уровне 0,05. Применение методов математической статистики к управлению качеством образования дает возможность извлечь максимум информации из полученных ранее количественных оценок характеристик исследуемого объекта и с математической строгостью принять или отвергнуть выдвигаемые гипотезы.

### **Вопросы и задания по теме**

1. Каково значение оценки для управления качеством образования в школе?
2. Дайте определение понятия «оценка качества образования».
3. Каковы основные показатели качества образования?
4. Каковы возможности теории измерения для оценки качества образования?
5. Какие методы математической статистики для оценки качества образования получили наиболее широкое распространение в современном образовании?

### **Дополнительная литература для самостоятельного изучения**

1. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
2. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Концептуальные основы экспертизы качества образования. – Екатеринбург, 1992. – 33 с.
4. Математический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 847 с.
5. Михеев В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: Научн.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
7. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
8. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.

9. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.
10. Айвазян С.А., Енюков И.С., Мешалкин Л.Д. Прикладная статистика: Основы моделирования и первичная обработка данных. Справочное изд. Под ред. С.А. Айвазяна. – М.: Финансы и статистика, 1983. – 471 с.
11. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
12. Джонсон Н., Лион Ф. Статистика и планирование эксперимента в технике и науке. – М.: Мир. – Т. 1. – 1980. – 610 с. Т. 2. – 1981. – 520 с.
13. Дрейпер Н., Смит. Г. Прикладной дисперсионный анализ. В 2 кн. Кн. 1. – М.: Финансы и статистика, 1986. – 366 с. Кн. 2. – М.: Финансы и статистика, 1987. – 351 с.
14. Дуранов И.М., Дуранов М.Е., Жернов В.И., Лешер О.В. Педагогика воспитания и развития личности учащихся. – Магнитогорск: МГПИ, 1996. – 315 с.
15. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. – М.: Просвещение, 1964. – 248 с.
16. Михеев В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: Научн.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
17. Осипов Б.В., Мировская Е.А. Математические методы и ЭВМ в стандартизации и управлении качеством. – М.: Изд-во стандартов, 1990. – 168 с.
18. Репин С.В., Шеин С.А. Математические методы обработки статистической информации с помощью ЭВМ. – Минск: Университетское, 1990. – 128 с.
19. Розенберг Н.М. Проблемы измерений в дидактике. – Киев: Вища школа, 1979. – 175 с.
20. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А. Статистический анализ данных на компьютере / Под ред. Б.Э. Фигурнова. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
21. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.

## **Примерная тематика научно-педагогических исследований**

1. Современные подходы к проблеме повышения качества образования и пути их решения.
2. Ресурсы, обеспечивающие высокую эффективность образовательного процесса.
3. Управление взаимодействием учителя и ученика в образовательном процессе.
4. Управление конфликтами и стрессами в педагогической деятельности.
5. Управление финансовыми потоками, обеспечивающими деятельность образовательного учреждения.
6. Органы управления образованием и их роль в повышении качества образования.
7. Анализ особенностей управления школой за рубежом.
8. Личностные качества организатора образовательного процесса и их роль в повышении качества образования.
9. Роль мониторинга в управлении качеством образования.
10. Педагогические технологии как фактор повышения качества образования.
11. Проблема оценки качества образования и ее решения в истории педагогики.
12. Возможности тестового контроля знаний и умений в образовательном процессе.
13. Проблемы управления ученическим коллективом в современных условиях.
14. Исторические этапы развития теории и практики управления образованием.
15. Проблемы управления школой в период ее реформирования.
16. Информационные технологии как средство повышения качества образования.
17. Применение новых информационных технологий для управления образовательным учреждением.
18. Технология принятия управленческого решения педагогом.
19. Критерии качества образования.



20. Эффективные виды педагогического сотрудничества в учебно-воспитательном процессе.
21. Мониторинг качества образования как актуальная проблема современности.
22. Особенности организации образовательного процесса на основе ученического самоуправления.
23. Качество знаний школьников и пути его совершенствования.
24. Особенности управления современным инновационным учебным заведением.
25. Целеполагание как важный элемент управленческой деятельности педагога.
26. Средства управления познавательной деятельностью школьников.
27. Познавательный интерес как фактор повышения качества образования школьников.

## Перечень творческих заданий

1. Сделать подборку журнальных статей по проблеме управления качеством образования и проанализировать позиции их авторов.
2. Составить аннотацию к статье из журнала «Математика в школе», посвященной проблеме повышения качества математического образования в общеобразовательной школе.
3. Сконструировать систему (программу, проект) управленческой деятельности, ориентированной на повышение качества образования школьников.
4. Разработать сценарий педагогического совета школы (заседания методического объединения, кафедры) по теме, касающейся повышения качества образования школьников.
5. Проанализировать системы управления различных типов образовательных учреждений (общеобразовательной школы, лицея, гимназии, колледжа).
6. Разработать технологию принятия управленческого решения педагогом.
7. Разработать сценарий и содержание деловой игры управленческого характера.
8. Подобрать примеры нестандартных управленческих решений педагогов, отраженных в литературе.
9. Составить кроссворд с использованием основных терминов, используемых в рамках спецкурса.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Раздел 1. Качество образования:</b> сущность, состояние, современные проблемы .....	6
<b>Раздел 2. Управление образовательным процессом</b> как педагогическая проблема .....	35
<b>Раздел 3. Функции управления образовательным процессом</b> .....	49
<b>Раздел 4. Сущность феномена</b> «управление качеством образования» .....	72
<b>Раздел 5. Психологические аспекты</b> управления качеством образования .....	93
<b>Раздел 6. Социально-педагогический аспект</b> управления качеством образования .....	122
<b>Раздел 7. Информационное обеспечение</b> управления качеством образования .....	134
<b>Раздел 8. Основные подходы к решению проблемы</b> управления качеством учебно-воспитательного процесса .....	143
<b>Раздел 9. Управление самообразованием учащихся</b> как важный фактор повышения качества образования .....	177
<b>Раздел 10. Технологические процедуры</b> оценки качества образования .....	184
<b>Примерная тематика</b> <b>научно-педагогических исследований</b> .....	192
<b>Перечень творческих заданий</b> .....	194

Учебное издание

*Надежда Олеговна Яковлева*

**Управление качеством образования в школе:  
Учебное пособие**

ISBN 978-5-91394-020-9

Подписано в печать 2.09.08

Объем 8,07 п. л.

Формат 60 x 84/16

Тираж 500 экз.

Издательство Негосударственного образовательного учреждения  
высшего профессионального образования  
«Челябинский гуманитарный институт»  
454014, г. Челябинск, ул. Ворошилова, д. 12  
Тел./факс (351) 742-22-10, e-mail: info@chgi.ru

---

Отпечатано с готовых оригинал-макетов  
в типографии «Два комсомольца»

Г. Челябинск, Комсомольский пр., д. 2, офис 207  
Тел./факс: (351) 729-9-729, e-mail: info@t2k.ru