

Управление качеством образования в вопросах и ответах

Марк ПОТАШНИК, академик РАО

Проблемы управления качеством образования регулярно освещаются на страницах журнала «НО» (см. № 1–2, 7–8, 1999; № 7, 2000 и др.), на эту тему написаны книги. И тем не менее у практиков — директоров школ и завучей — возникает немало вопросов, касающихся самых разных аспектов этой управленческой сферы.

Редакция журнала «НО» предложила своему давнему автору, разработчику проблемы управления качеством образования академику РАО Марку Поташнику собрать наиболее типичные вопросы и дать на них ответы. Что он и сделал. Некоторые вопросы выходят за рамки темы, но тем интереснее сама проблема, решение которой зависит от многих факторов и которая побуждает педагогов осмысливать все аспекты своей профессии.

Предлагаем вам ознакомиться с этим интересным, на наш взгляд, материалом, который, бесспорно, окажет помощь руководителям школ. Полностью вопросы и ответы будут опубликованы в книге, которая выйдет в будущем году в издательстве «Педагогическое общество России».

Вопросы, на которые я отвечаю, мне задавали директора школ, руководители органов образования, учителя во время лекций, консультаций, в частных беседах. В совокупности они существенно дополняют, обогащают технологию управления качеством образования в школе.

Итак...

Вопрос первый.

Для грамотного определения качества образования, как Вы утверждаете, нужно сравнивать результаты образовательной деятельности с учебными и воспитательными возможностями школьника. Вы утверждаете также, что без диагностики его возможностей, без постоянного мониторинга результатов образования определить качество образования невозможно. Звучит убедительно. Но ни в пединституте, ни на курсах в областном ИПК и райметодкабинете нет методик определения обученности, обучаемости, возможностей школьника, диагностики его развитости. Что нам делать?

— Я сомневаюсь, что в областном ИПК и райметодкабинете нет никаких диагностических методик. Но если это так, то это недопустимо, и учителя должны потребовать, чтобы эти учреждения обеспечили их необходимыми методиками и технологиями. Их можно найти в областной научной библиотеке, библиотеках педагогических университетов и колледжей. И, наконец, наверняка в Интернете.

В качестве примера назову опыт муниципального лицея № 11 г. Челябинска, где есть достаточно полный комплект диагностических методик, помогающих провести диагностики с 1-го по 11-й класс. Среди них методики Гилфорда-Пиаже, Роршаха, Кеттела, Амтхауэра, Хекхаузена, тесты Векслера, Розенцвейга, Люшера, самоактуализационный тест (SAT), аппаратные, социометрические методики, проективная методика САТ, методика «Карта интересов», методики исследования интеллектуального развития школьников УИТ СПЧ и др.

Диагностические методики можно найти в книгах Ю.К. Бабанского, Н.А. Менчинской, А.К. Марковой, в двухтомнике Анастаси «Психологическое тестирование» и др.

Наконец, педагоги сами могут разработать какие-то методики педагогического наблюдения, экспертной оценки (в форме педагогического консилиума), анализа поведения ребёнка в экстремальных ситуациях (как специально организованных, так и случайно возникших, которые в изобилии предоставляет педагогам сама жизнь). Так что проблема эта решаема.

Вопрос второй.

Мы постоянно слышим, что использование Интернета значительно расширяет возможность повысить качество образования школьников. Но ведь именно СМИ и Интернет представляют опасность для развития учеников, ибо именно в этих источниках царит полнейший хаос информации, сообщения полны убожества, ужасов и некомпетентности. Это некая «информационная помойка». Дети не подготовлены ещё к критическому путешествию по этому информационному пространству. Разве мы не правы?

— В Интернете действительно много убожества, порнографии, некомпетентности, пошлости. Но ведь очень много и прекрасного, поучительного, занимательного, причём выполненного на гораздо более высоком уровне, чем это можно представить в школе. Более того, там представлено то, чего нельзя найти в своём городе, — лучшие музеи мира, книги из самых крупных библиотек, оперативная информация и т.д. А уж какую информацию школьник будет потреблять — это проблемы во многом наши с вами: сможем воспитать информационный иммунитет, — значит, пошлость не будет восприниматься. Соблазны есть везде, и с появлением Интернета они не уменьшились и не увеличились, просто перешли на другой уровень.

Вопрос третий,

близкий по теме к предыдущему. Увлечение Интернетом фактически вытесняет из жизни школьника учителей, учебник, книгу как главных воспитателей, принижает роль и значение живого общения с учителем, со сверстниками, с родителями. Как можно почувствовать поэтичность, глубину, художественность произведений поэтов и писателей, если не с помощью живого прочтения, сопоставления с собственной фантазией, а то и путём проигрывания ролей в школьном театре, где ребёнок проявляет свою неповторимую индивидуальность, а не сидит часами перед экраном, заглатывая эту «кашу»?

Самообразование с помощью телевидения, Интернета и т.п. без учителя пагубно для детей. Докажите мне, что я не права.

— Всё это уже было, коллега: автомобиль научит людей ходить; телевизор убьёт театр и книгу, ребёнка не оторвать от этого «проклятого ящика» и т.д. Но ведь этого не произошло. Просто в нашу жизнь вошло нечто совсем новое, требующее от нас изменения подходов к школьнику, к технологии образования.

Вопрос четвёртый.

Если учитель добился высокого качества образования своих питомцев без использования новых информационных технологий, то почему его нужно заставлять обязательно использовать НИТ?

— Заставлять что-либо делать никого не нужно, учителя — тем более, а хорошего — и подавно. Его можно побуждать, мотивировать, доказывая фактами, аргументами высокую эффективность НИТ для повышения качества образования. Аргументы эти имеют два аспекта. Первый — прагматический. Без НИТ вряд ли можно построить оперативную обратную связь, так как «руками» всё делается медленно, а до многого «руки» и не доходят. Кроме того, без НИТ многие задачи остаются нерешёнными, а некоторые даже не ставятся (например, построение индивидуальных траекторий развития ребёнка).

Второй аспект — культурологический. Появление компьютера в школе — не дань моде, а необходимость, связанная с появлением нового пласта человеческой культуры — информационной. Она характеризует умение человека добывать, обрабатывать, хранить и использовать информацию, работу с которой резко изменили компьютеры. И чем раньше человек приобщится к этому процессу, тем лучше будет организован его информационный мир. Отказаться от него — значит обделиться собой. Вспомним, сколько мы потеряли, когда кибернетика была объявлена «буржуазной лженаукой», «продажной девкой мирового империализма». Так

что неразумно наступать на те же грабли ещё раз только потому, что кому-то лень заняться повышением своей профессиональной квалификации, самообразованием.

Вопрос пятый.

Есть ли различие в управлении качеством образования на региональном и муниципальном уровнях? Если есть, то в чём? Ведь и региональные, и муниципальные управления образования занимаются анализом, планированием, контролем. Создаётся впечатление, что функции у них одни и те же, и, хотя того или нет, но они вынуждены дублировать свою деятельность.

— Если к общим функциям управления относить названные Вами управленческие действия, то они остаются неизменными для любого уровня управления вплоть до федерального министерства.

Главным в управлении качеством образования и на муниципальном, и на региональном уровнях является создание оптимальных условий (кадровых, научно-методических, материальных, финансовых, нормативно-правовых, санитарно-гигиенических и др.) для полноценного функционирования и постоянного развития образовательных систем и учреждений, что существенно влияет на качество образования. Но содержательное наполнение этой деятельности на муниципальном и региональном уровнях неодинаково и определяется федеральными (прежде всего Законом РФ «Об образовании») и региональными нормативно-правовыми актами, а также местными условиями. Например, в большинстве сельских муниципальных округов невозможно открыть все типы образовательных учреждений по объективным причинам. Поэтому именно региональные органы управления образованием открывают в областных (краевых, окружных, республиканских) центрах учреждения регионального подчинения: скажем, губернский сельский лицей (или гимназию и т.п.), школы-интернаты для слабослышащих, слабослышащих, для детей-сирот и т.д.

Региональные органы образования решают проблемы межбюджетных отношений с муниципалитетами, а также выполняют специфические функции: регулирующую (насыщенность и качество услуг в образовательном пространстве), стимулирующую (кто-то может объявить проблему качества образования в регионе приоритетной), экспертно-оценочную (аттестация, например). А ещё — лицензирование, аккредитация, разработка стратегии развития образования в регионе, открытие (а значит, и финансирование) региональных экспериментальных площадок, что по логике должно показывать, в каком направлении развиваться региональной образовательной системе, чтобы повысить качество образования.

Пусть автора вопроса не смущает одинаковость общих функций управления качеством образования на муниципальном и региональном уровнях. **Разница (специфика) возникает тогда, когда мы начинаем учитывать объекты управления.** Для региональных органов управления — это региональная система образования, состоящая из муниципальных систем и муниципальных органов управления. Объект управления муниципальных органов — муниципальная образовательная система, состоящая из школ, детских садов и разнообразных образовательных процессов, развитием которых и должны в первую очередь заниматься муниципалитеты.

Но управленческие функции и региональных, и муниципальных органов управления образованием должны быть направлены на безусловную реализацию права каждого гражданина России получить общее среднее образование высокого качества.

Вопрос шестой.

Какие негативные явления и тенденции наблюдаются в управлении качеством образования на региональном уровне?

— Такие же, как и на муниципальном: прежде всего — отсутствие названных в программах и публично продекларированных обязательств перед образовательными системами

по созданию условий для повышения качества образования.

В последнее время наблюдается ещё одно негативное явление, которое легко может перерасти в тенденцию. Вполне прогрессивная идея Президента Российской Федерации о восстановлении властной вертикали в стране **вылилась в деятельности некоторых региональных органов управления образованием в прямой откат к прошлому: на первый план управленцы поставили контрольные функции и самоустранились от ответственности за условия труда школ в регионе.** Поднять качество образования только за счёт усиления ревизионных инспекторских действий невозможно. Директора школ жалуются на то, что инспекторы (теперь они называются специалистами разных категорий) с энтузиазмом принялись за знакомое: **требуют сведений, справок, отчётов, проводят проверки, как заполняется журнал, в порядке ли рабочие планы директоров и поурочные планы учителей.** То есть мы наблюдаем некий «ренессанс» бюрократического подхода. Это грустно.

Вопрос седьмой.

Должны ли учителя, школа ориентироваться на социальный заказ родителей, если их представление о качестве образования не совпадает с ориентацией школы на потребности района (города)?

— До недавнего времени многие педагоги ошибочно полагали, что результаты образования, которые считает важными школа, так же важны и для её социальных заказчиков. Это было заблуждением, поэтому вопрос очень актуален. **Точки зрения разных социальных заказчиков не совпадают.** Для вузов важны знания, умения и навыки; для потенциальных работодателей (материальных производств) нужны выпускники, не нашпигованные академическими знаниями, а люди высококомобильные (могущие быстро переквалифицироваться на другую специальность), ответственные, предприимчивые и, как говорят, рукастые; для армии — прежде всего физически развитые юноши и т.д.

Поскольку взгляды разных социальных заказчиков на результаты образования не совпадают, любое образовательное учреждение обязано чётко определить своё предназначение, свою миссию, объявить её всем социальным заказчикам **до начала образовательного процесса**, получить определённый статус, ознакомить общественность с возможными результатами образования и занять своё место, свою нишу в территориальной образовательной системе.

Надо осознать: **никакая школа не может выполнить требования всех социальных заказчиков**, поскольку их интересы не совпадают. Поэтому в рамках района, города и создаётся территориальная образовательная система как совокупность самых разных образовательных учреждений, процессов, которые удовлетворяли бы максимально возможное число социальных заказчиков.

Если в микрорайоне несколько школ, то их руководители вместе с городским управлением образования должны согласовать между собой, какая будет гимназией, какая — с классами углублённого изучения отдельных предметов, с профессиональными, с коррекционными и т.д. Если гармоничную сеть школ разных видов создать нельзя (например, в селе, где всего одна школа), то образовательное учреждение создаётся как школа адаптивного типа, в которой, насколько это возможно, открываются классы и группы для удовлетворения потребностей разных социальных заказчиков.

Разумеется, эти управленческие меры предполагают специальную работу педагогов по ориентации учащихся на те профессии, которые нужны району, городу, региону. Но решение о том, где учиться (в школе какого типа) или работать после окончания 9-го или 11-го классов, принимает сам школьник.

Предполагаю, что вопрос задан учителем или руководителем школы, в которой, несмотря на профориентацию, выпускники уезжают из района и после окончания средних специальных и высших учебных заведений сюда не возвращаются. Здесь нужно ответить на вопрос: почему это происходит? Серьёзных исследований этой проблемы нет, но есть мнения экспертов, и

они, к сожалению, диаметрально противоположны. Одни считают, что поднять убогие и умирающие деревни, посёлки и города можно только с помощью образования, постоянного повышения его качества. Другие утверждают, что повышением качества образования ситуацию не изменить, ибо образование даже высокого качества во многих городах и сёлах не востребовано, а потому **нужно менять качество жизни** — строить современное жильё, дороги, открывать учреждения здравоохранения, культуры, спорта, развивать материальное производство, что и повлечёт за собой потребность в образовании высокого качества и востребованность людей, получивших его.

Вопрос восьмой.

При инспекторских проверках и аттестации школ органами образования проверяющие никогда не углубляются в тонкости критериев качества образования. У них нет времени для тщательного, всестороннего и глубокого анализа, а часто они просто некомпетентны в оценке работы школ, приходят со своими «мерками» — в лучшем случае корректно оценивают только обученность. Что Вы на это ответите?

— На это я отвечу так. Прежде всего сама школа, её руководители должны изложить проверяющим лицам любого ранга **ценностные основания школы, представить им собственные результаты диагностики образованности школьников по принятым в коллективе параметрам** в виде добросовестных и достоверных материалов (графиков, диаграмм, анализов, результатов мониторинга). Исследовательский подход в управлении школой должен быть убедительно продемонстрирован проверяющим. Это одна сторона.

Другая в том, что руководителям школ необходимо понять: никогда ещё правильные способы организации деятельности не возникали сами по себе, без борьбы. За идеалы всегда приходится бороться. А потому проблему компетентности инспекторов, специалистов разных категорий — всех работников аппарата органов управления образованием — нужно ставить и ставить принципиально. Разумеется, проверяющие, приходящие в школу, должны быть компетентны в своей деятельности.

Вопрос девятый.

Можно ли результаты и качество образования определять количественно? Есть ряд работ учёных, где практикам предлагаются математические формулы определения усвоенности тех или иных знаний.

— Прежде всего замечу, что ссылка на печатные издания несостоятельна, ибо сегодня в условиях нашего свободного от цензуры общества каждый волен писать, говорить и издавать всё, что считает нужным, если это не противоречит Конституции и другим законам России. Ответственность за свою безграмотность несёт только автор. Если принять к сведению, что многие издательские фирмы для ускорения издания, получения быстрой прибыли отказались от рецензирования рукописей специалистами, то станет понятно, что **рынок методической литературы (как и любой другой) наводнён явно неграмотными пособиями**. Поэтому читатель сам должен разбираться в прочитанном и решать, какими рекомендациями пользоваться, а от каких отказаться.

Теперь остановлюсь на довольно распространённой ошибке, которую допускали многие российские и зарубежные педагоги и управленцы достаточно долгое время. Речь идёт о том, что практики ратовали за точное определение (и даже измерение) уровня обученности, воспитанности и развитости ученика, классного коллектива, школы по ряду предложенных частных параметров и суммировали их. Причём оценка этих параметров называлась количественной, поскольку выражалась в цифрах (баллах).

Сама по себе оценка даже уровня нравственной воспитанности в баллах (метод уровней шкал) ничего негативного в себе не несёт. Но суммирование их, попытки выяснять среднее значение и тому подобные действия, конечно же, были ошибочными, научно некор-

ректными и потому многократно осуждены и даже осмеяны в печати. Эти горе-исследователи пришли к тому, что стали выводить средний количественный показатель уровня обученности, обучаемости, учебных и нравственных возможностей, развитости школьников и даже целых классов, суммировать и выводить средний показатель, например, «развитости чувства патриотизма» в классе и школе. Абсурдность подхода привела к вульгаризации самой идеи оценивания результатов образования, поскольку классные коллективы стали соревноваться по таким показателям, как любовь к Родине, нравственность, духовность, интернационализм, стремились опередить, обогнать друг друга (соревнование ведь!) и т.п. Попытки применить математические действия с этими «измерениями» в отношении к духовной материи были и остаются абсурдными.

Говорю об этом потому, что многие управленцы в той или иной форме и сейчас повторяют эти ошибки, испытывают искушение заняться «бухгалтерией» образованности, развитости, воспитанности. Все эти способы неприемлемы ни в каком виде.

Вопрос десятый.

В одной из лекций в ИПК нам сказали, что для грамотного оценивания качества образования необходимо изучать и фиксировать отрицательные эффекты и последствия образовательного процесса. Что имеется в виду? Разве добротное образование может принести вред школьнику? Иметь «отрицательные эффекты»?

— Прежде всего замечу: чтобы определить образование как хорошее, необходимо убедиться в том, что отрицательные эффекты и последствия при его получении минимальны. Да, такие эффекты есть.

Положительный эффект любой деятельности, если признавать диалектическую сущность всего происходящего, достигается за счёт чего-то. Если к этому добавить, что всякая деятельность (в том числе и образовательная) осуществляется не всеми профессионально безупречно, то станет понятным, почему отрицательные эффекты и последствия образования неизбежны. К ним относятся: перегрузка, переутомление, дидактогенные заболевания — стойкое снижение или повышение артериального давления, появление дефектов зрения, сколиоз, постоянный стресс, а отсюда и отвращение к учению, отрицательный жизненный опыт.

При оценивании директором ли, учителем или проверяющими результатов образования фактор отрицательных эффектов (последствий) образования не должен быть исключён из перечня параметров оценивания, какими бы высокими ни были другие показатели. Чем с большими потерями, издержками в здоровье, в душевном благополучии школьника был достигнут высокий результат, тем он больше обесценен. И наоборот.

Мне представляется особенно ценным опыт муниципального образовательного лицея № 11 г. Челябинска (как в любом лицее, интеллектуальная нагрузка на школьников здесь высокая), где разработаны и постоянно отслеживаются 20 показателей состояния здоровья всех лицеистов. В школе есть компьютерный банк данных на каждого ученика, что позволяет проследить динамику ухудшения или улучшения состояния его здоровья. **Эти данные непременно входят в оценочные показатели результатов образования школьников.**

Вопрос одиннадцатый.

Можно ли разработать одинаковые для всех критерии оценки качества образования? Если учитель пользуется одними, руководители школы другими, городское управление третьими, а региональный департамент четвёртыми показателями, то как можно вывести единую оценку результатов?

— Система управления качеством образования, как и вся система управления, является многоуровневой и включает в себя: федеральный, региональный, муниципальный уровень, а также уровень руководителей школы и субъектов образовательного взаимодействия.

Одинаковых критериев эффективности управления качеством образования на всех

уровнях в принципе быть не может, поскольку каждый уровень предполагает **разную предметную деятельность**: педагогическая — у учителей, воспитателей, управленческая — у работников других уровней. Руководители школы, работники управлений и департаментов образования педагогической деятельностью не занимаются, они с детьми не работают. Отсюда становится понятным, что у разных видов деятельности разные критерии эффективности.

Качество управления на каждом уровне определяется в конечном счёте не только и не столько показателями самого управления (хорошо ли сделаны анализ, планирование, организация, контроль и т.п.), а изменениями того объекта, которым управляют.

Вместе с тем критерии качества образования на всех уровнях, оставаясь разными, взаимосвязаны: если качество управления на любом из уровней низкое, это непременно снизит конечные результаты — качество образования на всех нижестоящих уровнях будет низким. И напротив, повышение эффективности управления на любом уровне будет способствовать повышению качества образования в школе.

Строго говоря, качество образовательной деятельности, осуществляемой теми, кто ею **непосредственно** занимается (школьники, учителя, воспитатели), может определяться только на низовом уровне — субъектов образовательного взаимодействия. Оценка качества на более высоких уровнях определяется косвенно, опосредованно — по тому, насколько хороши условия, которые управленцы должны создавать для того, чтобы образовательный процесс в школе был бы результативным, высокого качества.

Обобщу сказанное: показатель эффективности управления качеством образования на федеральном уровне — эффективность управления на уровне региональном, тот же показатель на региональном уровне определяется эффективностью муниципального управления. Конечным же является качество образования выпускника школы.

Вопрос двенадцатый.

Какие негативные явления и тенденции наблюдаются в управлении качеством образования на муниципальном уровне?

— Пожалуй, самое негативное явление в работе муниципалитетов по управлению качеством образования — непонимание или намеренное игнорирование своего главного предназначения: создавать оптимальные условия для полноценного функционирования и развития муниципальной образовательной системы. Отсюда и неграмотное определение критериев эффективности своей управленческой деятельности в области повышения качества образования: вместо того чтобы объявить в начале года (двух-, трёх- или пятилетки) в программе развития муниципальной образовательной системы о том, какие обязательства берёт на себя муниципалитет в обеспечении научно-методических, кадровых, материальных, финансовых, нормативно-правовых и прочих условий для работы школ, отделы, управления и комитеты образования сосредоточивают внимание на сборе статистических данных, на контроле за образовательным процессом в учреждениях и т.п., вместо того чтобы отчитаться перед региональными органами, школой, родителями — перед всеми социальными заказчиками — о том, какие из условий, в каком объёме, добротны или нет созданы, а что не сделано. Только после этого можно браться за показатели, лежащие **вне** системы муниципального управления: качество обученности, воспитанности, развитости школьников и др. Реализация условий и качество образовательной (педагогической) деятельности школ и учителей, бесспорно, связаны между собой, без создания оптимальных условий для работы школ и учителей достижение высоких конечных результатов невозможно.

Довольно часто высокие показатели качества образования достигаются за счёт неимоверных усилий школ, а муниципальные органы управления тут же оценивают по ним свою работу, хотя полноценных условий (финансовых, материальных и пр.) именно муниципальные органы власти и управления для школ, дошкольных и внешкольных образовательных учреждений не создали.

Вопрос тринадцатый.

Вы утверждаете, что оценки качества образования всегда субъективны, недостаточны. Но разве ничего нельзя сделать, чтобы они были объективными (достоверными)?

— Любое оценивание чего бы то ни было, которое делает человек, всегда носит субъективно-объективный характер. Все люди разные, у каждого — своя эмоциональная и интеллектуальная составляющие этой оценки. Но в то же время люди пользуются общими нормативами, правилами, шкалами, показателями, критериями и т.п., которые, кстати сказать, тоже устанавливают люди. Поэтому можно стремиться повышать меру объективности, достоверности своих оценок.

Объективность повышается, если параметры, которыми пользуются для оценки, обоснованы, признаны экспертами, не имеют серьёзных претензий, если оценивающие — люди компетентные, опытные эксперты, если они используют несколько способов (методик, технологий) оценивания: если они дают совпадающие результаты, то это и подтверждает достоверность оценок. Но, повторю, субъективность присутствует везде, где продукт деятельности, её качество оценивает человек.

Вопрос четырнадцатый.

Общеизвестно, что во многих школах (особенно в сельских) до 50–60% детей не «вписываются» в обязательные требования стандартов даже по качеству обученности (не говоря уже о качестве образования). Понятно, что это дети с проблемами в развитии. И таких в нашей сельской школе большинство. Как же быть учителю: снова заняться очковтирательством, чтобы не вызывать гнев начальства и проверяющих?

— Ответ на этот вопрос не будет простым. Прежде всего вспомним, что образовательный (педагогический, учебно-воспитательный) процесс двусторонен, в нём участвуют учитель и ученик. И потому вполне логично предположить, что причина неуспешности школьника может крыться не только в нём.

Диагностика интеллектуальной развитости детей с помощью тестов Бине, Стенфорда и особенно теста Векслера показывает, какое количество детей с разным уровнем интеллектуальной развитости рождается в мире. Тесты эти валидны, их выводы не опровергаются вот уже более шестидесяти лет, ими пользуются в очень многих странах мира (показатель IQ). Дети с дефективным интеллектом по тесту Векслера (тест показывает энергетику интеллекта) составляют примерно 2,2%, с пограничным интеллектом (что соответствует требованиям классов коррекционно-развивающего характера) — 6,7%. Хотелось бы знать, есть ли в школе, где работает автор вопроса, классы коррекционно-развивающего, компенсирующего обучения, и если нет, то почему? Используют ли учителя этой школы технологии работы именно со слабо успевающими учениками, такие, как технология М. Монтессори, которая брала клинических идиотов, и дети всё-таки овладевали основными учебными умениями.

Наконец, было бы полезно проверить, каков характер этой неуспеваемости. По исследованиям академика Ю.К. Бабанского, 51% детей, обнаруживающих текущую (временную) неуспеваемость, не могут усваивать программный материал из-за невладения надпредметными способами учебной деятельности, то есть из-за несформированности основных учебных умений. Иначе говоря, причина не столько в детях, сколько в педагогах, которые безнадежно пытаются проходить программы дальше, в то время как необходимо остановиться, сформировать учебные умения на нужном этапе (это должна была сделать ещё начальная школа) и только после этого продолжать изучать новый материал.

Значит, надо ответить себе на вопросы: выяснены ли учителями причины неуспешности детей? Открыты ли для этих детей классы коррекционно-развивающего, компенсирующего обучения? Выведены ли в специальные коррекционные школы восьмого вида дети с тяжёлыми поражениями мозга? Используют ли учителя технологии личностно-ориентированного образования или же всех обучают фронтальным способом, то есть одинаково?

Если всех детей обучать одинаково, например письму, опираясь только на зрительный контроль (показ правописания на доске и в тетради, прописях и т.п.), то совершенно очевидно, что дети, у которых зрительная память не достигла к этому периоду пика развития (а таких может быть третья часть), вообще не научатся писать. Но если вспомнить, что у ребёнка существуют и могут быть развиты другие виды памяти (слуховая, тактильная), то проблемы обучения письму будут решены.

Наконец, чтобы подобрать оптимальную для школьника методику обучения, необходимо диагностировать детей по темпераменту (холерики, сангвиники, меланхолики, флегматики), функциональной асимметрии полушарий головного мозга (левополушарные, правополушарные, дети со смешанным восприятием) и др. и учить их, опираясь на результаты диагностики, на врождённые способности. Технологии обучения — тот же инструмент, который подбирается под материал.

И это не всё. Дети могут плохо учиться, могут не хотеть учиться даже при хороших интеллектуальных возможностях из-за отсутствия мотивации. А потому возникает закономерный вопрос: используют ли учителя их школы методы развития познавательного интереса детей, такие, как методы, опирающиеся на неожиданность, парадоксальность, занимательность, создание ситуации новизны, успеха, учебные дискуссии, познавательные игры и т.п., которые существенно усиливают учебную мотивацию, поскольку удовлетворяют познавательные интересы учеников. А именно интерес — ведущая потребность в обучении. Наши тупые в большинстве своём методики не способствуют мотивации. Что же касается очковтирательства, то ответ однозначен: очковтирательство недопустимо в любом его виде. Но правомерен вопрос: почему автор так опасается очковтирательства, когда дело касается неуспевающих? То же самое очковтирательство проявляется и в отношении учеников мотивированных и с отличными учебными возможностями. По официальным данным Минобробразования России, до 60% медалистов — выпускников прошлого года не подтвердили своих знаний при поступлении в вузы. Кто заставлял учителей ставить им отличные оценки в течение двух лет? Что это — намеренное очковтирательство или что-то иное?..

Я не сторонник пресловутого постулата известной деятельницы народного образования советских времён, которая утверждала: «Нет плохих учеников, есть плохие учителя». Да, у детей есть проблемы, у каждого — свои возможности, нередко — ограниченные. Исследования английских учёных, специалистов по молекулярной биологии, расшифровавших геном человека, утверждают, что не только состояние здоровья, обменные процессы, но и характер наш на 80% зависит от генетического кода и только на 20% — от образования и воспитания. Ясно, что возможности школы, учителей не беспредельны, но должны быть использованы полностью. Тогда и уменьшится число неуспешных и необучаемых детей. Уровень обученности, соответствующий программе, относится только к интеллектуально полноценным детям. Те же, у кого медико-педагогические комиссии установили дисфункцию мозга, задержку психического развития или другие причины, препятствующие усвоению учебных программ, должны быть своевременно направлены в специализированные школы и классы. Это сложная кропотливая работа, требующая такта, терпения, грамотной работы с родителями. Лимитов для открытия учебных заведений и классов для детей с ограниченными возможностями не существует, решение о них — компетенция муниципальных и региональных органов образования по представлению школ. Если этой работой не заниматься, то дети с ограниченными возможностями будут заполнять классы обычных школ, которые для них не предназначены.

Своевременная и компетентная диагностика (что, конечно, трудно в условиях села), необходимые организационные мероприятия, позволяющие выявлять больных детей до приёма в школу, — забота учителей, медиков и руководителей школ.

Так что аспектов решения проблемы несколько, они касаются учителей, родителей, органов образования и здравоохранения, и решать проблему нужно только сообща и комплексно.

Вопрос пятнадцатый.

Под предлогом проверки качества образования руководители школ и работники органов управления образованием всю деятельность в этом направлении свели к усилению контроля за работой учителя, которого снова стали дёргать, вмешиваться в его творческую лабораторию, проводить незапланированные контрольные срезы, тестирование, проверять поурочные планы. Всё это хоть и косвенно, но отрицательно сказывается на качестве образования. Что это — отказ от демократизации управления, новая волна недоверия к учителю?

— Вспомним недавнюю историю. Время жёсткого централизованного контроля в период перестройки, на волне популярности так называемых учителей-новаторов, сменилось не то что демократическим стилем управления, а просто попустительством, когда контроль из сферы образования практически исчез. Именно тогда в педагогической прессе появились хлёсткие, но совершенно пустые и вредные лозунги, легко взятые на вооружение истосковавшимися по свободе учителями: «Контроль убивает творчество учителя!», «Нельзя научить человека играть в футбол, если держать его за ногу!», «Учительскому творчеству — неограниченную свободу!» и т.п.

В то время появилось много положительного в образовании, но вместе с тем немало оригинальничания, псевдотворчества, а то и откровенной профанации, педагогического прожектёрства.

Качество образования тут ни при чём. Перехлёсты, ошибки, гипертрофию чего бы то ни было (в том числе и контроля) могла породить любая новая тема. Суть проблемы — в **культуре** контрольно-оценочной деятельности, в общей **культуре** управления, в том числе и качеством образования.

При грамотном управлении контроль должен быть компетентным по сути и интеллигентным по форме, что предполагает его безусловную плановость (никаких неожиданных наскоков, рейдов, десантов, нервирующих и учителей, и учеников), обоснованный выбор объектов и разумную периодичность.

Разумеется, контролю должны подвергаться в первую очередь результаты образования, его качество. Если они удовлетворяют проверяющих, то кроме поощрения учителя и учеников никакие другие действия не нужны. А если учитель зарекомендовал себя компетентным специалистом в своей области, то его работу стоит перевести в режим самоконтроля и сосредоточить внимание на тех, кто нуждается в контроле и кому нужна помощь.

Если результаты контроля качества образования не удовлетворили проверяющих, то следует выяснить причины низких показателей, вместе с учителем продумать систему мер по ликвидации упущений в работе, оказать ему всестороннюю помощь и только в форме рекомендаций. Не администрирование (запрет, осуждение и т.п.) здесь нужно, а обоснованность замечаний, глубокий и всесторонний анализ. Разумеется, никакое вмешательство в творческую лабораторию учителя, в его поурочные планы (это **личный** рабочий документ учителя) недопустимо.

О частоте контроля. Программные документы школы (план работы, инновационный проект, программа эксперимента, программа развития и т.п.), чтобы они эффективно работали, должны обладать оптимальной чувствительностью к сбоям. На языке менеджмента это означает: если между двумя соседними проверками очень мало времени, то люди, действия которых беспорядочно контролируют, будут сопротивляться этому, **чрезмерный по частоте контроль качеству образования только навредит**. Если же проверки редки, то управленцы не смогут вовремя обнаружить сбои, рассогласования, дефекты управления, и качество образования станет ухудшаться. Вот почему **нужна оптимальная частота контроля**.

И последнее существенное замечание. Я уже говорил о том, что управленцы всех уровней должны помнить: основное предназначение их деятельности по управлению качеством образования — создавать оптимальные условия (кадровые, научно-методические, финансовые, нормативно-правовые, мотивационные и др.) для эффективного образовательного процесса.

Есть в этой проблеме некое объективно не устранимое противоречие: с одной стороны

грамотно управлять без контроля невозможно, с другой — нет людей, любящих, когда их контролируют. Этот психологический фактор должны учитывать и учителя, для которых контроль качества образования школьников — повседневность. Я не слышал, чтобы кто-то из учителей когда-либо усомнился в необходимости этого контроля знаний, их оценивания или задумался о его чрезмерной частоте, о форме, о стрессах и переживаниях ученика, когда учительское перо останавливается перед его фамилией в классном журнале...

Вопрос шестнадцатый.

В своих книгах, статьях и выступлениях Вы критикуете руководителей образовательных учреждений, их заместителей и учителей за то, что они как иллюстрацию высокого качества образования в своих школах с гордостью называют количество выпускников, поступивших в вузы, количество медалистов, победителей областных и городских олимпиад. Разве эти показатели не свидетельствуют о хорошем качестве образования?

— Нет, не свидетельствуют, если приводятся в отрыве от других показателей и от оценки качества образования **всех учащихся**. Обосную свою позицию. Прежде всего сделаю оговорку о лицеях и гимназиях. Они вправе отбирать ребят мотивированных, с хорошими способностями. Эти школы и предназначены для подготовки своих выпускников к поступлению в высшие учебные заведения. Что же касается других школ, то число поступивших в вузы не может служить показателем качества образования без специального анализа по многим причинам. Коррупция, взяточничество, протекционизм, лоббирование при приёме в вузы стало настолько очевидным, а формы этих негативных явлений настолько изощрёнными, что пресса, кажется, устала писать об этих фактах. Многие вузы ведут приём на платной основе, и потому уровень требований крайне низок. Ну и потом невозможно отличить, за счёт чего выпускник поступил в вуз: за счёт квалифицированной и добросовестной работы школьных учителей или же с помощью репетитора, что стало массовым явлением. Поэтому школа к такому поступлению имеет весьма отдалённое отношение, а то и никакого.

Сегодня в вузы страны ежегодно поступает не более 30% выпускников, до последнего курса доходит не более 75%. И во многом отсеивание из институтов обусловлено несформированностью навыков самообразования. По окончании вуза по специальности (особенно среди выпускников технических вузов) работает не более 5%, что говорит о неспособности к самоопределению, о низком качестве профориентационной работы школы.

Я иногда задаю директорам школ вопрос: «Сколько среди поступивших в вузы уже проявивших себя и потенциальных негодяев?» Мне отвечают: «Мы этот вопрос не исследовали».

Из сказанного следует самый главный аргумент моего возражения: не поступившие в вузы, не получившие медали, не победившие на олимпиадах ребята оказываются вне анализа качества их образования, хотя их абсолютное большинство — 95%. И среди них много порядочных, добросовестных, ответственных граждан нашего общества — основной его кадровый потенциал. Поэтому сформированность у них не только учебных, но и трудовых навыков и трудолюбия, ответственности составляет, пожалуй, самый важный показатель качества образования.

Продолжение диалога с учёным на эту тему читайте, пожалуйста, в последующих выпусках журнала.