

ГОТОВЯСЬ К НОВОМУ УЧЕБНОМУ ГОДУ

Управление качеством образования в вопросах и ответах

Марк ПОТАШНИК, академик РАО

В нескольких выпусках журнала мы ознакомили вас с вопросами директоров, завучей школ и учителей о различных аспектах управления качеством образования (см: НО, 2001, № 8,9; 2002, № 1, 2). Сегодня продолжаем эту актуальную тему, которая в новом учебном году встанет перед каждой школой, перед каждым руководителем.

Вопрос 59-й: Какие Вы могли бы порекомендовать актуальные проблемы для работы с педагогическим коллективом в текущем учебном году? Имею в виду проблемы, которые позволили бы расширить эрудицию учителей в вопросах повышения качества образования школьников.

Перечислю эти проблемы.

- Проектирование развития образовательного учреждения, создание новых источников его внебюджетного финансирования.
- Диагностики обученности, учебных и воспитательных возможностей ученика.
- Прогнозирование результатов образования школьника.
- Управление качеством образования школьника.
- Освоение ценностного подхода в содержании образования.
- Организация личностно-ориентированного образования.
- Образовательный процесс в разных парадигмах и разных образовательных практиках.
- Внедрение новых систем организации образовательного процесса.
- Освоение новых психосберегающих и информационных технологий в развивающейся школе.
- Создание современной воспитательной системы образовательного учреждения.
- Формирование толерантности учащихся как средства профилактики экстремизма, национальной, расовой и религиозной нетерпимости, жестокости, агрессивности.
- Формирование устойчивой мотивации познания как специально организованная деятельность учителя.
- Самопроектирование повышения профессионального уровня учителя и руководителя образовательного учреждения.
- Разработка методов, средств и способов организации самообразования, самовоспитания, саморазвития и самостроительства школьника.
- Тесные контакты с учреждениями дополнительного образования для полной информации о развитии ученика.

Вопрос 60-й: Вы пишете о приоритетной роли ценностей в достижении образования высокого качества. Откровенно говоря, эта идея кажется надуманной учёными. Откуда эти ценности брать и как их вводить в образовательный процесс? А вот хорошее знание квадратных уравнений, производной, неравенств и законов физики, умение решать задачи по этим законам и т.п. без всяких ценностей даёт выпускнику возможность поступить в вуз, приобрести профессию. Выходит, что всё-таки ЗУНы, так осуждаемые сегодня многими педагогами, учёными, для получения образования хорошего качества и для реальной жизни человека более важны, чем малопонятные ценности. В чём я не права?

Отвечу автору вопросом на вопрос: «Вы хотели бы жить среди людей, знающих все уравнения и неравенства, дифференциалы и интегралы, законы физики и химии, получивших профессиональное образование, но которым чужды такие ценности, как *порядочность, совесть, верность, надёжность, честность?*»

Нравственные, эстетические, гражданские ценности — первооснова любого качествен-

ного образования. Какие ценности мы привьём в школе, дома, — так человек и будет жить.

Приведу пример совсем уж приземлённый. Есть хорошо обученный выпускник, усвоивший вышеназванные ЗУНы, но не понимающий, что все эти ЗУНы — только средство, позволяющее ему устроить более или менее достойную жизнь. Представим, что, имея неплохой уровень даже профессиональной подготовки, он вынужден будет выбирать ценности, например, такие, как жить дома на шее у родителей или же найти хорошо оплачиваемую работу и жить вдали от дома. Всё зависит от того, какие ценности молодой человек исповедует, чувствует ли ответственность за свою судьбу, — этого ведь нет в школьных учебниках математики и физики. Мне представляется убедительным мнение известного экономиста Виталия Найшуля, приведённое в газете «Известия» (11 августа 2001 г.): «Я был в американской семье, и при мне гостя спросили, где бы он хотел жить. Он ответил: где устроюсь на работу, там и буду жить». Отец сказал сыну, хоть семья небогатая: «Жить тебе придётся там, где будет работа». Чтобы не скулил. Переезды — не самое приятное дело и там, но в Америке человек заранее готов к тому, что судьба его будет швырять».

Не нужно противопоставлять ценности и знания: человеку хорошо образованному нужно и то, и другое.

Вопрос 61-й: Качество образования школьников, как известно, зависит от образованности, мастерства учителей, директоров школ, их заместителей. Что Вы могли бы порекомендовать муниципальным и региональным методическим службам включить в свою работу, для того чтобы повысить профессиональную компетентность педагогических и управленческих работников?

Во-первых, советую решительно отказаться от навязывания учителям и руководителям образовательных учреждений каких бы то ни было обязательных (а по сути — принудительных) тем, семинаров, курсов и т.п. Всё содержание, структура и формы методической помощи должны быть основаны на диагностике затруднений руководителей школ и педагогов, изучении их потребностей и запросов.

Во-вторых, определить для себя и объявить всем, кто пользуется услугами методических служб, а также тем органам, кто имеет право контролировать их деятельность, критерии эффективности своей работы, заложенные в уставе службы. Эти критерии определяются, в частности, по уменьшению числа учителей, испытывающих затруднения в грамотной организации образовательного школьного процесса, эксперимента на научной основе. Ценность этого критерия — в отказе от оценки эффективности методической помощи по числу и разнообразию проведённых мероприятий и в переходе на оценку конечного результата. Другой критерий — рациональность расхода времени, затрачиваемого педагогами на повышение методического мастерства. Речь идёт о дифференцированном подходе к учителям разной профессиональной квалификации, а время рассматривается при этом как интегративный показатель, к экономии которого сводится, как известно, всякая экономия — сил, средств, ресурсов и т.д. Наконец, есть ещё один и очень жёсткий критерий эффективности методической деятельности: добровольность явки педагогов, их стремление прийти на организуемые методической службой мероприятия по повышению квалификации или пропаганде опыта педагогов и образовательных учреждений.

В-третьих, целесообразно организовать деятельность школы на основе принципов, требований, правил современного менеджмента: чётко сформулировать функции, организационную структуру и организационный механизм деятельности, выполнять все предусмотренные научными основами менеджмента управленческие действия (анализ, планирование, организацию, координацию, руководство, контроль).

В-четвёртых, найти оптимальное взаимодействие с органами управления образованием: с одной стороны — не стать их бесправным «придатком», с другой — не потерять с ними контакты в решении такой актуальной проблемы, как повышение профессионального мастерства педагогов и руководителей школ.

В-пятых, весьма полезно развивать актуальные идеи. Назову две из них.

- *Организация деятельности педагогов по самопроектированию содержания, форм и*

способов повышения своей квалификации. Эта идея возникла в результате изучения новой области научного знания — менеджмента в образовании. Потребность в опоре на теорию управления, на знание психологии управления была подсказана жизнью: сил на повышение квалификации тратится много, а эффективность, отдача не во всём удовлетворяют. Дело в том, что у всех учителей есть свои личные цели и ценности. И если их ожидания по реализации целей не оправдываются, то люди либо работают с неполной отдачей, либо уходят с этой работы. В нашей стране немало педагогов, которым ничего навязывать нельзя, в том числе в вопросах повышения квалификации. Современный, понимающий новые ценности педагог (а таких становится с каждым годом всё больше) хочет быть субъектом своего развития. Вот почему идея самопроектирования содержания и форм повышения квалификации многим учителям близка, соответствует их представлениям о самообразовании.

• *Переход (там, где это необходимо) от переподготовки всех учителей по одному предмету из разных школ к обучению педагогического коллектива одной школы по общедидактической, психологической или иной проблеме.* Оптимальность такого подхода очевидна и в комментариях не нуждается.

Вопрос 62-й: Органы управления образованием требуют от директоров точного определения качества образования в школах. Но Вы неоднократно утверждали, что точного определения качества быть не может в принципе. Обоснуйте, пожалуйста, свою точку зрения. Если невозможно точное определение, то, может быть, оно вообще не нужно?

Утверждаю и на этот раз: точное определение качества образования в школе (как и на других уровнях управления) действительно невозможно, и я говорил об этом в ответах на другие вопросы. Но отсюда вовсе не следует, что определять качество вообще не нужно. Обосную, как просит автор вопроса, свою позицию.

Точно определить качество образования невозможно потому, что педагогика, психология, управление, социология, как и другие социальные науки, действуют на поле не точных законов, а вероятностных (стохастических) закономерностей. Это главное.

Есть ещё несколько весомых причин. Существуют такие результаты образования, которые не всегда можно определить, измерить, зафиксировать, хотя результат есть.

Очень сложно отделить результаты образования, достигнутые именно школой, от других образовательных эффектов, влияний, условий жизни — семьи, окружения и т.д.

Как бы нам ни казались одинаковыми школы, работающие на одной и той же нормативно-правовой базе, фактически они всегда неодинаковы, самобытны, не похожи одна на другую. Так или иначе, приходится учитывать эту разницу при оценке качества образования по одним и тем же общепринятым критериям. Каждая школа находится на разной стадии жизнедеятельности (становление, стабильное функционирование, развитие), у каждой — разные стартовые и прочие условия (в одной директор только назначен, в другой — в апогее, в третьей завершает свою деятельность; в одной школе классы с нормальной наполняемостью, в другой — переполнены и т.д.).

Вспомним также, что человек развивается (его возможности постоянно меняются), развитие чаще всего происходит неравномерно.

Но при всём при этом отказываться от оценивания только потому, что точной оценки дать невозможно, полагаю, неразумно. В любой деятельности необходима обратная связь, информация о результатах педагогических и управленческих действий. Без этого грамотное управление качеством образования невозможно, как и развитие школы.

Вопрос 63-й: В разных источниках авторы (учёные, руководители федеральных, региональных и муниципальных органов образования) дают различные, нередко совершенно не совпадающие параметры, по которым следует определять качество образования. Возможна ли их унификация?

Теоретически она возможна, а с практической точки зрения и необходима. Но этого не происходит, поскольку мы только на начальном этапе развития той области научного знания, которая называется управлением качеством образования — междисциплинарной области,

находящейся на стыке нескольких наук (педагогике, психологии, философии образования, управления образованием и т.д.).

Пока же руководители муниципальных и региональных органов образования только накапливают эмпирические данные, пытаясь на основе своего опыта управления качеством образования выйти на обобщения. Но целостного, комплексного исследования проблемы в России пока нет. Тем не менее тенденция в унификации просматривается. Ещё несколько лет назад большинство учёных, руководителей разных уровней были едины в том, что качество образования однозначно определяется по качеству обучения. Отсюда такая фанатичная вера в так называемые образовательные стандарты как панацею от всех проблем. Термин «воспитание» исчез из обихода педагогов. Это произошло в период разгрома тоталитарной идеологии и её организационных структур. Но, как это уже было в педагогике, вместе с водой из ванны выплеснули и самого ребёнка.

Сейчас всё большее число исследователей и самое главное — практиков вновь приходят к убеждению, что без воспитания нет и не может быть развития человека, что любое обучение, не встроенное в воспитательную систему, в систему ценностей, оказывает отрицательное воздействие на развитие школьника, что человек, только обученный, но не воспитанный, остаётся односторонне развитым, плохо образованным, что очень опасно для него самого и ещё более опасно для общества, для страны. Воспитанный же человек просто не может остаться необразованным.

Таким образом, приход к единому, целостному, многостороннему, грамотному пониманию качества образования неизбежен, тогда и параметры, по которым оценивается это качество, будут совпадать и в пределах муниципального округа, региона, и всей России. Пока же всё зависит от степени образованности, от научной эрудиции и культуры руководителя того или иного уровня. Это чётче всего просматривается на содержании работы региональных служб аттестации образовательных учреждений. Школы вынуждены подстраиваться под те параметры оценки качества образования, по которым работают комиссии. В одних регионах службы аттестации проверяют только нормативно-правовую документацию, по которой работает школа, и оценивают так называемые госстандарты по тестам, срезам знаний. Эта несовершенная, неразвитая система называется аттестацией школы по показателям качества образования.

В других регионах, кроме этого, задаются вопросом: какой ценой достигнуты результаты обучения? Для этого изучают состояние здоровья детей, характер динамики его изменения. В третьих в дополнение к сказанному изучают характер и меру занятости школьников в учреждениях дополнительного образования. В четвёртых регионах изучают воспитательную систему школы и просят школу представить параметры оценки (самооценки) качества образования по комплексу показателей, куда входят и такие, как воспитанность, развитость детей по классам, параллелям, ступеням образования.

Вопрос 64-й: Вы в своих работах утверждаете, что для многих детей посредственная оценка может и должна считаться хорошим результатом. Можно ли при этом говорить о качестве образования?

Прежде чем сформулировать, в чём особенности корректной оценки работы учителя и школы по показателям качества образования, рассмотрим практику, в которой проявились эти проблемы и противоречия.

В одной из школ новой учительнице математики достался слабо подготовленный седьмой класс. Учительница вполне владела методикой оптимизации обучения, разработанной в 70-е годы академиком Ю.К. Бабанским, и методом педагогического консилиума определила реальные учебные возможности школьников. Прогноз её был таким: из 38 учеников только двое могли учиться и иметь оценку «4» в конце полугодия. 36 ребят могли бы иметь только тройки. Вот такой был слабый класс.

Директор школы и её заместители, выслушав (достаточно нервно) аргументы учительницы, обвинили её в том, что она со своим знанием теории и методики оптимизации... не даёт возможности ребятам этого класса получить хорошее среднее образование. В конце этой

«разборки» руководители потребовали: «Наука — наукой, а отметки ставьте, как положено!»

Учительница заявила возмущённой администрации, что будет усиленно работать над развитием потенциальных возможностей ребят. Закончилось полугодие и итоговая контрольная работа, четвертные оценки полностью подтвердили первоначальный прогноз.

В это время в области проводилась министерская проверка, по итогам которой должен появиться приказ «О состоянии преподавания математики в школах области». Результаты проверки установили завышение оценок у значительной части проверяемых учителей. А вот с героиней описанного эпизода возникла проблема: с одной стороны, оценки проверяющих полностью совпали с её оценками и её опыт заслуживал одобрения хотя бы за принципиальность позиции на фоне массовой недобросовестности и обмана. Но одобрять опыт при таком низком качестве знаний нелогично, противоестественно, не принято было в то время, хотя все понимали, что лучших результатов пока не может быть по объективным причинам — учительница слишком мало успела поработать с этими детьми.

Для объективных выводов инспекторам не хватало доказательств верности прогноза учительницы (возможно, он был занижен), и проверяющие попросили учёных из лаборатории Ю.К. Бабанского объективно оценить учебные возможности класса. Группа исследователей прогноз учительницы полностью подтвердила, её опыт был изучен, обобщён и одобрен, а она представлена к награждению, поскольку очень грамотно обучала школьников, много с ними работала и достигнутые ею результаты были хотя и невысокими, но оптимальными, то есть максимально возможными для этих ребят в то время.

Из всего сказанного следует вывод принципиального характера: научно-корректная оценка результатов образования требует сравнения достигнутого с прогнозом этих результатов, учитывающим потенциальное развитие ребят, и, если этот прогноз достигнут, значит, школьники учились на максимально возможном для них уровне, поэтому и результаты следует считать оптимальными.

Вопрос 65-й: Руководителей школ и учителей очень волнует такая проблема: разве не все нормальные дети при оптимальной методике могут учиться хорошо?

Очень жаль, но вынужден констатировать, что вопрос этот свидетельствует о плохом знании объекта педагогической деятельности. Речь не об учебном предмете, методике его преподавания — речь о ребёнке. Каких детей и по каким признакам автор вопроса считает нормальными или ненормальными? Непонятно, что значит «учиться хорошо» для детей с разными природными задатками, способностями, возможностями.

Я долго думал, почему возникают такие вопросы? Их первопричина — в десятилетиями процветающем в нашей стране внеличностном характере образования. Личностно-отчуждённая образовательная парадигма господствует в умах, привычках, традициях ещё очень многих управленцев и учителей. Сейчас, правда, не произносятся ни с трибун, ни в рабочем общении пресловутые сентенции типа «нет плохих учеников, есть плохие учителя», «все дети могут учиться хорошо, если...» и т.п. Но работники образования исходят из ложного представления о том, что все дети по своим способностям в основном одинаковы. Отсюда — одни и те же методики, одни и те же требования и подходы к совершенно разным ученикам и как следствие — низкий уровень общего среднего образования в стране.

Чтобы доказать, казалось бы, бесспорный и очевидный факт разнообразного и неравномерного развития школьников, приведу таблицу распределения детей по интеллектуальным уровням на основании тестов Векслера (показатели IQ), более полувека используемых во всём мире.

Тест Векслера — это набор заданий для оценки умственных способностей, один из наиболее распространённых методов диагностики интеллекта. Наряду с вербальными (словесными) заданиями он содержит задачи на конструирование, разгадывание лабиринтов. По выполнению теста определяется коэффициент интеллекта. Как и другие валидные психологические тесты, этот тест даёт достаточно достоверную оценку уровню интеллекта, тем или иным способностям, но не выявляет причин низкого уровня и не может служить основанием прогноза умственного развития.

Граница	%	Классификация интеллектуальных уровней
130 и выше	2,2	Сверхпревосходный
120–129	6,7	Превосходный
110–119	16,1	Вышесредний
90–109	50,0	Средний
80–89	16,1	Нижесредний
70–79	6,7	Пограничный
69 и ниже	2,2	Дефективный

Пусть вас не смущает симметричность показателей крайних как в сторону снижения, так и в сторону повышения уровней развития. В психометрических графиках других авторов эта симметричность расположения уровней не столь строга, как у Векслера, но в принципе не отвергается.

Если мы рассмотрим особенности детей, относящихся к уровням, свидетельствующим как об отсталости в развитии, так и о повышенном развитии, если мы проанализируем результаты нравственных и других воспитательных способностей детей, то убедимся, насколько разнообразны все эти проявления. И какие бы причины ни имела эта данность (генетические или приобретённые в процессе жизнедеятельности), её невозможно отрицать.

Умелая, умная, природосообразная педагогика может сделать очень многое для позитивного развития ребёнка, но только в том случае, если основана на диагностике его способностей, природных качеств. Но это, увы, не является предметом нашего разговора.

Итак: корректная, грамотная оценка работы учителей и образовательных учреждений всех видов и типов требует дифференцирования этих оценок с учётом типа учреждений, типа классов и групп, природных способностей ребят. Сравнивать показатели качества образования нужно с прогнозом возможностей школьников, сделанным в зоне их потенциального развития. Это требует кардинального изменения нынешней практики оценивания качества образования в стране. Давайте начнём делать это в школе. И руководители школ, и учителя хорошо знают: не все дети даже при огромных стараниях своих и учителя могут по всем предметам хорошо учиться. При выборе оптимальной, наилучшим образом подходящей для конкретного ребёнка методики школьник может достигать оптимальных результатов, то есть максимально возможных для его способностей, возможностей.

Педагогическая и важнейшая социальная задача школы — *сделать всё зависящее от учителя, чтобы каждый ребёнок учился на максимуме своих возможностей. А руководителю надо создавать для этого условия.*

В заключение сообщу автору вопроса данные английских исследователей — специалистов в области молекулярной биологии, расшифровавших геном человека: «Не только состояние здоровья, обменные процессы, но и характер человека на 80% зависит от его генетического кода и только на 20% — от воспитания и образования».

Так что возможности наши не беспредельны, они ограничены. Задача школы — с максимальной полнотой использовать те 20%, которые зависят от руководителя школы, от способностей учителя, его добросовестности.

Вопрос 66-й: Что значит выработать и выбрать стратегию управления качеством образования в образовательном учреждении?

Когда школа начинает работать над темой управления качеством образования, то директору неизбежно предстоит выбрать стратегию управления.

Напомню, что существуют три основные стратегии развития школы, когда она осваивает любую новую, в том числе и названную, тему: стратегия локальных, модульных и системных изменений. В работе над этой темой выбор стратегии приобретает особое значение, поскольку речь идёт о процессе, где только часть параметров управляема, другая часть трудно управляема, а в ряде случаев результаты точно определить нельзя.

Так как же директору школы выбирать стратегию управления качеством образования?

Как правило, руководители переоценивают свои возможности, недооценивают объём и глубину предстоящей работы и потому сразу выбирают стратегию системных преобразова-

ний. В принципе такой выбор возможен, но только в том случае, когда директор школы имеет хорошую подготовку в области исследовательской деятельности, опыт разработки программы развития школы, когда успешно решены другие более простые темы.

Большинству руководителей образовательных учреждений рекомендую начать работу на основе стратегии локальных изменений. Она предусматривает параллельное, невзаимосвязанное использование разных факторов, влияющих на качество образования. Изменения осуществляются независимо друг от друга, по своим планам и предполагают *достижение частных результатов*, которые в совокупности позволят школе сделать шаг вперёд. Поясняю преимущества такого выбора.

В качестве локального новшества возьмём, к примеру, обновление содержания образования на базе новых ценностных оснований. Составим программу локального эксперимента, где предметом исследования станет влияние нового содержания образования на конечный результат. Если все остальные параметры и условия образовательного процесса остались без изменений, то новый результат может появиться благодаря введённому новшеству, влияющему на качество образования. Подобный опыт чрезвычайно интересен, полезен и для практики, и для исследовательской подготовки директоров школ, и для науки, поскольку позволяет установить зависимость между новшеством и результатом образования.

Если эта задача для руководителя неактуальна, у него есть опыт организации управленческого и педагогического исследования, то можно выбрать стратегию модульного преобразования. Она предусматривает управление несколькими взаимосвязанными экспериментами, направленными на повышение качества образования. Речь может идти о таком модуле, как комплекс преобразований в одной параллели, ступени или в классе, либо об ожидаемом улучшении результатов за счёт рационализации, модернизации содержания, например, математического, филологического — любого! — образования с первого по выпускной класс. В этом случае составляются программы экспериментов под каждую новую идею или управляемый объект, и что принципиально: эти программы тщательно координируются между собой по всем возможным параметрам (методы, сроки, база, этапы, критерии оценки положительных результатов и возможных негативных последствий и т.д.).

Итак, директор может избрать какое-то новшество в параллели классов, на целой ступени образования или же несколько новшеств, но в рамках одного класса. Оба варианта могут принести неожиданно интересные результаты, выявить зависимость между исходными нововведениями и результатом. Стратегия модульного преобразования особенно эффективна тогда, когда в каком-то классе, в параллели классов или в методобъединении, на кафедре сложилась команда учителей-единомышленников, инициативных, стремящихся к новшеству, эксперименту, исследованию.

Третья стратегия — системных изменений — предполагает управление качеством образования за счёт изменения многих, большинства или же всех выявленных факторов, могущих прямо или опосредованно влиять на конечный результат. Координация, обеспечение взаимосвязи обретает в этом варианте всеобъемлющий характер. Это возможно тогда, *когда все преобразования проектируются в виде целостной программы развития школы*.

Стратегию системных преобразований целесообразно выбирать при условии, если у руководителя и педагогического коллектива есть опыт организации инновационных процессов, если они владеют методикой эксперимента исследовательского характера, если школа стремится к общему существенному повышению качества образования. Ещё раз напомним: в этом случае наряду с программами локальных экспериментов обязательно разрабатывается и программа развития школы по общей проблематике на несколько лет.

Это рекомендации выбора стратегии вне зависимости от конкретного фактора, за счёт которого ожидается повышение качества образования. В реальном же управленческом и педагогическом процессах выбор стратегии зависит от характера, сложности, объёма и других характеристик вводимого новшества. Таким образом, приходится и выбирать стратегию управления, и выявлять фактор, который предположительно может повысить качество образования.

Чтобы сделать такой выбор, руководитель должен, прежде всего, выявить, назвать для себя, составить перечень, структурировать (или хотя бы как-то сгруппировать), ранжировать все возможные факторы, влияющие на качество образования.

Простейший путь к этому — интуитивное, экспертное, умозрительное размышление. Этот путь не всегда оптимален, поскольку зависит от эрудиции, осведомлённости, управленческой компетентности, начитанности, опыта директора. На помощь руководителю в этом случае придут опрос учителей, беседа с психологом, социологом, специалистами других профилей, с родителями, с самими школьниками, коллегами-управленцами, специалистами органов управления образованием.

Оптимальным здесь станет метод проблемно-ориентированного анализа, заимствованный из теории и практики современного менеджмента в образовании. Напомню его суть. Если рассмотреть логическую последовательность: условия — процесс — результат, то проблемный анализ требует рассуждений в обратной логике: от результата через процесс к условиям.

Сначала выясните, какие результаты образования вас не удовлетворяют, какие бы вы хотели получить. Поскольку качество образования рассматривается как соотношение цели и результата, то, очевидно, лучшее качество образования потребует подготовки и напряжённых (но выполнимых), а не заниженных целей.

Затем руководители выясняют: какие недостатки образовательного процесса приводят к результатам, не соответствующим цели. К этим недостаткам могут быть отнесены неоптимальное, несовременное, устаревшее, не имеющее ценностных оснований содержание образования, использование устаревших методик обучения, способов воспитания, отсутствие работы по выработке устойчивой познавательной мотивации школьников, слабое вовлечение ученика в самостоятельную учебную деятельность, организационное однообразие образовательного процесса, отсутствие индивидуального подхода к школьникам.

После этого руководителям школы предстоит выяснить, несоблюдение каких условий привело к недостаткам образовательного процесса. Это могут быть:

- научно-методические условия, например, неразработанность методик определения качества образования в разных образовательных практиках;
- недостатки в работе с кадрами — например, отсутствие специальной подготовки учителей в самой школе, в институте повышения квалификации;
- плохие материальные условия (недостаток компьютеров с обучающими и контролирующими программами, теснота школьных зданий, нехватка посадочных мест, спортзалов и т.д.);
- финансовые условия (зарплата выдаётся с опозданием, отсутствует финансирование инновационных проектов, не созданы внебюджетные источники развития школы).

Наконец, директору и его заместителям предстоит проанализировать, какие недостатки управления приводят к отсутствию необходимых условий работы. Это могут быть неоптимальная организационная структура управления, нечётко определённые функциональные обязанности, права и ответственность субъектов, управленцев, неразработанность логических цепочек, последовательности действий — всего того, что называют организационным механизмом управления.

Сгруппировав эти недостатки, руководитель получит структуру проблем: *проблемы результатов, процесса, условий и управляющей системы*. Далее проблемы каждой группы ранжируются методом экспертной оценки и таким образом выявляются приоритетные, решение которых в первую очередь позволит повысить качество образования.

Такова, на мой взгляд, логика оптимальных управленческих действий руководителей школы при выборе стратегии управления качеством образования.

Вопрос 67-й: Возможно ли спрогнозировать результаты образования на 11 лет вперёд, когда нынешние первоклассники закончат школу? Ведь жизнь в нашей стране резко меняется практически каждый день, так, может, разумнее прогнозировать результаты и разрабатывать программу развития, рассчитанную на 3–5 лет, в которую и вносить коррективы с учётом изменений, происходящих в обществе?

Прежде всего, руководитель школы должен ответить себе на вопрос, владеет ли он методами прогнозирования. Конечно, точно спрогнозировать результаты образования каждого школьника на 11 лет вперёд вряд ли возможно. Да и можно ли предвидеть успехи ребят, ещё не зная их глубоко, не выявив их учебные возможности, природные способности. Конечно, какую-то планку определить можно. Если понятны тенденции развития школы, если директор владеет технологией прогнозирования, то сделать это можно в той мере, в какой позволяют исходные данные.

Американские специалисты по менеджменту утверждают, что в управлении социальными процессами (а управление качеством образования — один из таких процессов) выигрывает тот, кто лучше других предвидит сценарии развития будущего. Так что можно прогнозировать обновление содержания и методов обучения, воспитания, развития. Делать это необходимо настолько, насколько возможно и с максимально возможным опережением. А в остальном школа должна настойчиво работать над формированием у ребёнка мотивации познания, обучать их способам самообразования, с тем чтобы выпускник мог постоянно повышать уровень и улучшать качество своего образования. Лучше, чтобы это было вызвано его внутренними потребностями, а потом уже внешними обстоятельствами. Это и обеспечит постоянно высокое качество образования человека.

Вопрос 68-й: В последнее время часто слышим о конкуренции школ. Целесообразно ли и корректно в такой гуманитарной сфере, как образование, говорить о конкуренции образовательных учреждений? Нужна ли вообще конкуренция школ между собой только потому, что мы переходим к рыночной экономике?

Вопрос хоть и сущностный, но, считаю, несколько запоздалый: для некоторых территорий России конкуренция образовательных учреждений — уже реальность. В вопросе чувствуется некий подтекст, который, как мне кажется, и отражает суть того, что волнует автора: ему не нравится конкуренция школ.

Обратимся к понятию. В словаре иностранных слов термин «конкуренция» определяется как «соперничество, борьба за достижение наилучших результатов на каком-то поприще». Ничего негативного, негуманного я в этом не вижу.

Конкуренция образовательных учреждений между собой, их борьба за контингент, за лучших учителей, за более высокий общественный авторитет в своём городе, селе, районе в конечном счёте стимулирует повышение качества образования.

Если из школы уходят хорошие учителя, если из школы или детского сада родители забирают детей и переводят в другие учреждения, если от воспитанников учреждения дополнительного образования к середине года остаётся половина, то о чём это говорит? Кстати сказать, это было всегда: понятия конкуренции не было, а в городе (селе) прекрасно знали хорошие школы, сильных директоров, талантливых учителей.

Приведу пример. В одном городе, где около пятидесяти школ, в первые классы в очередном учебном году все школы набрали не более двадцати пяти детей, то есть на один класс-комплект. Но одна-единственная школа набрала... семь (!) первых классов. Сами судите, о чём это говорит.

Был и такой вопрос, близкий к тому, о чём речь: «Не обязано ли городское управление образования запрещать некоторым школам принимать детей не из своего микрорайона, чтобы другим школам обеспечить нормальное комплектование?» Комментарии, полагаю, тут излишни: запрещай, не запрещай, а родители «голосуют ногами» за ту или иную школу.

Так что конкуренция образовательных учреждений положительно влияет на развитие муниципальной образовательной системы и потому должна быть всемерно поддержана органами образования и ради повышения его качества образования, и ради развития цивилизованного рынка образовательных услуг. Социальные заказчики в любой цивилизованной стране должны иметь право выбирать образовательное учреждение, тип организации образовательного процесса, виды образовательных услуг и, если строго подходить к этому, — даже учителя. Так что рынок образовательных услуг, конкуренция образовательных учреждений — это нормальные признаки развития нашей отрасли.

Вопрос 69-й: Допустимо ли ради высших целей управления качеством образования манипулирование поведением и сознанием школьников во имя образования высокого качества?

Всё зависит от того, что автор вопроса понимает под манипулированием. В принципе слово «манипуляция» трактуется словарями как махинация, мошенническая проделка и т.п., то есть имеет явно негативный характер, и потому манипулирование поведением и сознанием ребёнка недопустимо. И, конечно же, никакие цели не могут оправдать порочных средств, ибо любые средства не нейтральны по отношению к цели, они — их отражение и ни в чём не должны им противоречить, тем более в воспитании, в образовании человека.

Если же под манипуляциями поведением и сознанием ребёнка во имя получения образования высокого класса автор понимает такие вынужденные действия педагога, которые не противоречат ни морали, ни педагогической этике, то они допустимы при определённых обстоятельствах. Увлечь идеей, интересным делом, создать ситуацию соревновательности между детьми — это элементы манипулирования. Но они не несут в себе негативного оттенка, ибо не противоречат ни целям, ни этическим свойствам средств, с помощью которых эти цели достигаются.