

УДК 371

В. Ж. Иванищева**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические подходы; управление качеством знаний; алгоритм управления; компетенции; технология управления качеством знаний.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются основные методологические подходы к управлению качеством образования, выявляются особенности внутришкольного управления, раскрываются причины, вызывающие затруднения при использовании данных подходов в процессе обучения школьников.

V. Zh. Ivanischeva**METHODOLOGICAL APPROACHES
TO MANAGEMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION AT SCHOOL**

KEY WORDS: educational approaches; knowledge quality control, management algorithm, competences, technology of knowledge quality control.

ABSTRACT. The article describes main methodological approaches to management of the quality of education, examines features of intraschool management, reveals causes of difficulties connected with using these approaches in teaching schoolchildren process.

Проблема управления качеством образования в настоящее время приобретает особую актуальность. В концепции «Общероссийской системы оценки качества образования» определяются положения общего образования, связанные с созданием нормативной базы и необходимостью соотнести результаты функционирования образовательных систем с запросами общества. Однако, традиционные средства совершенствования оценки качества знаний, умений и навыков учащихся не соответствуют современным требованиям.

В философской и психолого-педагогической литературе качество образования рассматривается с **различных позиций**.

— Понятие «качество» в философии определяется как превосходство, как «существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов» [6, с. 34]. Лучшие стандарты являются показателями качества. В этом определении качество является равнозначным свойству. Более перспективны-

ми являются определение качества образования как меры соответствия образования заранее установленным требованиям или совокупность свойств образования, обуславливающих его способность удовлетворять определенные потребности гражданина, общества, государства в соответствии с назначением этого образования.

Экономический смысл управления качеством образования раскрывается через целенаправленное воздействие на объект управления с помощью экономических, правовых рычагов используемых для получения определенных значений качественных показателей.

В настоящее время существует несколько подходов к управлению качеством усвоения знаний, умений и навыков учащихся, которые обеспечивают изменение формального характера управленческой деятельности, выражающегося в стремлении руководителей школ систематизировать и обобщать решения проблем.

Таким является **системный подход** (М. П. Андреев, В. Н. Садовский, Ю. П. Сокольников, Т. И. Ильина, В. А. Штофф и др.), который ориентирует на изучение управленческого процесса как системы функций. Неправильная реализация одной из них может повлиять на систему управления в целом. Данный подход позволяет представить все управленческие действия во взаимосвязи. Только на его основе возможно построение целостной модели управления школой с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов ее развития.

Лео фон Бергаланфи определяет систему как комплекс взаимосвязанных элементов, характеризующихся целостностью качественной определенностью, структурностью, иерархичностью, взаимозависимостью и взаимодействием, константностью, динамичностью, открытостью.

Анализ соответствующей литературы (Ю. К. Бабанский, А. Н. Леонтьев, Ю. П. Сокольников) позволяет выделить ряд **признаков**, благодаря которым системы могут быть описаны как целостные образования. К ним относятся:

- наличие совокупности элементов, каждый из которых представляет минимальную единицу, имеющую предел делимости в рамках данной системы. Элемент в составе системы выполняет только одному ему присущую функцию, которая может быть реализована при условии его взаимосвязи с другими элементами. Определить элемент системы — значит прежде всего описать его структуру, способ связи компонентов *его* составляющих [2, с. 17];
- наличие определенных связей и отношений между элементами. Способ взаимодействия этих элементов в системе определяет ее структурное построение. Поведение системы, ее функционирование, свойства обусловлены не столько поведением ее отдельных компонентов, сколько свойствами ее структуры;
- наличие интегративных качеств, то есть таких, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов;
- наличие связей с другими системами.

Кроме общих для всех систем признаков, в качестве специфического свойства социальных систем выделяется такой признак, как наличие целей. Уровень целостности системы зависит от полноты набора элементов, тесноты взаимосвязи между ними, наличия целей у всех элементов и их связи с целью системы.

Однако существуют **причины**, вследствие которых при попытке применить данные подходы к реальным фактам жизни школы возникают значительные затруднения:

1. Акцентирование управленческих усилий в основном на организационно-

структурных аспектах деятельности школы в ущерб содержательному аспекту.

2. Преобладание принципа использования личности в управлении школой. Включение функции мотивации в управленческий цикл (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова) создает существенные предпосылки для устранения указанной причины. Вместе с тем, слабая разработанность воздействия на мотивационную структуру социально-педагогической системы «школа» приводит к доминированию одномерных стратегий воздействия на участников образовательного процесса.

3. Доминирование в школе режима устранения последствий отклонений от заданных параметров развития образовательного процесса вместо режима предотвращения сбоев в деятельности школы.

Этими причинами обусловлен тот факт, что весьма большой круг управленческих задач остается вне поля зрения руководителя школы.

Другим значимым для нас подходом к внутришкольному управлению является **ситуационный подход**, предметом исследования которого является конкретная ситуация, внешние и внутренние переменные, влияющие на нее. Этот подход основан на процессуальном подходе, поэтому функции управления реализуются применительно к конкретной ситуации (М. Альберт, С. Доннел, Г. Кунц, М. Х. Мескон и др.). Однако ситуационный подход не раскрывает сущность управления в целом, поскольку предполагает лишь строго определенную деятельность по выбору методов управления с выявленными переменными конкретной ситуации. Управление в этом случае остается внешним, существующим ради поддержания стабильности.

Математически обоснованный анализ ситуационного управления позволил

В. В. Дружинину и Д. С. Конторову сделать вывод о том, что его задачи характерны для производственных систем. Таким образом, ситуационный подход к внутришкольному управлению эффективен в случаях, связанных с достижением достаточно описанных не только качественных, но и количественных результатов образовательного процесса (П. И. Третьяков).

Человекоцентрический подход

имеет предметом исследования личность человека управляющего и управляемого (Ю. А. Конаржевский, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). Сторонники данного подхода включают в его содержание следующие **положения**:

- основу деятельности руководства школы составляют уважение к человеку, доверие к нему, целостный взгляд на ученика и учителя, фокусирование внимания на развитии личности, создание ситуации успеха для участников ОП;
- придание внутришкольному управлению координирующего мотивационного характера в целом и, в частности, в процессах коммуникации и принятия решения;
- изменение взгляда руководителей школ на свою роль и место в процессе управления. Не «пастух», «толкач», «локомотив», который толкает «вагон-коллектив», а конструктор самодвижущего вагона, социальный архитектор, объединяющий волю отдельных учителей в единую коллективную» [5, с. 34].

Реализация человекоцентрического подхода в практике работы школ позволяет решить многие управленческие проблемы, такие, например, как формирование благоприятного социально-психологического климата в школе, стимулирование деятельности участников ОП.

Человекоцентрический подход — новая парадигма внутришкольного управ-

ления, предполагающая серьезные изменения традиционных взглядов не только на содержательный аспект управления, но и на решение вопросов технологии управленческой деятельности. Однако механизмы реализации человекоцентрического подхода разработаны явно недостаточно. Поэтому следует использовать мотивационный подход, нацеленный на практическую реализацию человекоцентрического подхода (П. И. Третьяков, И. К. Шалаев, Т. И. Шамова и др.). Назначение данного подхода состоит в формировании такого психолого-педагогического механизма, который обеспечивает эффективную деятельность всех участников ОП (П. И. Третьяков). Мотивационное программно-целевое управление, рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта управления на мотивационную сферу подчиненного не посредством приказов и санкций, а посредством нормы-образца деятельности, при котором мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели.

Алгоритм мотивационного программно-целевого управления следующий:

1. Постановка управленческой задачи или определение желаемого конечного результата.
2. Разработка целей мотивационно-исполняющей программы, в которой на основе общих качественных характеристик определяется конкретный план действий исполнителей.
3. Обработка и реализация мотивационно-управленческой программы как продукта интеграции традиционного управленческого цикла с социально-психологической стратегией и тактикой [1, с. 37].

В работах В. С. Лазарева и П. И. Третьякова получило дальнейшее развитие мотивационное управление в связи с рассмотрением мотивации как функции

управления школой (руководство, мотивационно-целевая функция).

Согласно современным психологическим представлениям, уровень мотивированности человека на достижение каких-то результатов определяется тремя параметрами: оценкой достижимости результата, оценкой ожидаемых последствий при достижении этих результатов, оценкой полезности последствий. Именно поэтому, давая видовое задание подчиненным, администрация школы должна убедиться, что они: хорошо понимают, каких результатов от них ждут; уверены, что смогут получить эти результаты; видят позитивные последствия для себя от участия в деятельности и оценивают их как более значимые, чем возможные негативные последствия (В. С. Лазарев.).

В работах Т. И. Шаковой и П. И. Третьякова эффективность мотивационного управления связывается с созданием условий для реализации «в полном объеме всех компонентов человеческого «само»» [5, с. 39].

Поскольку школа — сложная самоорганизующаяся система, то становится очевидным, что ей нельзя насильственно навязывать пути развития, которые влияют на определенные внутренние потребности, поэтому проблема управляемого развития школы приобретает форму проблемы самоуправяемого развития.

Компетентностный подход в философской и психолого-педагогической литературе не имеет однозначного решения. Он получил свое развитие в связи с Болонским процессом. В словаре иностранных слов компетентностный (лат. *competens* (*competentis*) — соответствующий способный) определяется как обладающий компетенцией или знающий, сведующий в определенной области.

В. Д. Шадриков рассматривает компетентностный подход в зависимости от

четырёх компонентов: знания, умения и навыки, используемые в деятельности; способности, личностные качества и компетенции.

По мнению Д. А. Иванова, компетентностный подход в образовании предполагает «освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни» [3, с. 17]. Причем, особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных проблемных ситуациях. В этой связи, компетентностный подход является усилием прикладного, практического характера всего школьного образования.

Перечень необходимых компетенций определяется запросами рынка труда и социологическими исследованиями. Основная цель и результат процесса обучения является овладение различного рода компетенциями.

Это предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в способах оценивания образовательных результатов учащихся по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции «усвоения знаний». Поэтому описание компетенций, которые могут быть использованы в любых ситуациях становится принципиальным, так как основной ценностью становятся не усвоение суммы сведений учащимися, а усвоение компетенций, которые позволяли бы им определять цели, действовать в нестандартных ситуациях. При таком подходе, по мнению Д. А. Иванова, принципиально будет меняться позиция педагога. Фактически он должен создать условия, «развивающую среду», в которой становится возможным выработка каждым учащимся, на уровне развития его способностей, определенных компетенций в процессе приложения усилий в направлении поставленных целей.

В психолого-педагогической литературе нет также четкого определения понятий «компетенция» и «компетентность».

Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов Европейский фонд образования (ЕФО), 1997 определяет компетенцию как «1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно. 2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу. 3. Способность выполнять особые трудовые функции. Данное определение понятия «компетенция» может рассматриваться в двух направлениях: 1) как интегральное личностное качество человека; 2) описание составляющих его деятельностей, позволяющее ему успешно справляться с решением проблем.

Нам близка позиция А. П. Тряпицыной и В. Д. Шадрикова, рассматривающих компетенции как характеристику деятельности, т. е. в основу компетенции положена теория деятельности.

Классификация компетенций содержит в себе **три класса**:

1. Профессиональные — необходимые для реализации профессиональной деятельности специалиста;
2. Надпрофессиональные — необходимые для эффективной работы в организации;
3. Ключевые — в которые входят умения и качества, необходимые для успешной социализации.

Сначала необходимо сформулировать состав ключевых компетенций, затем определяется содержание конкретных умений, входящих в основную компетенцию, которыми должны владеть учащиеся и выработать критерии, по которым можно судить об уровне их достижения. В качестве примера оценивания компетенций можно привести программу «Ключевые компетенции 2000», разработанную совместно с Оксфордским и

Кембриджским университетами, и описание некоторых тестовых материалов PISA (Ключевые компетенции 2000, программа OCR. RECOGNISING ACHIEVMENT, Oxford Cembridge and RSA Examinations).

Важнейшее место в исследованиях в рамках проекта PISA уделено блоку «Решение проблем», так как в условиях реальной жизни компетентность в решении проблем является основой для дальнейшего обучения, эффективной будущей профессиональной деятельности, организации личной жизни. При работе с текстами, диаграммами, графиками и таблицами учащемуся потребуется проявить следующие умения общего интеллектуального характера:

- умение приводить доводы;
- умение выработать свою точку зрения и обосновать ее;
- умение выбрать наиболее взвешенную аргументацию;
- умение извлекать нужную информацию;
- умение обобщать факты и делать выводы;
- умение сравнивать объекты или информацию;
- умение анализировать имеющиеся факты;
- умение различать мнение и факты;
- умение осуществлять выбор из нескольких альтернатив;
- умение искать закономерности на основе фактов;
- умение определять причины поступков людей или явлений.

Технологический подход выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития. По отношению к образованию он предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей.

В настоящее время технологический подход разрабатывается В. П. Беспалько,

М. Е. Бершадским, В. В. Гузеевым, М. В. Клариным, Г. К. Селевко, А. И. Уманом и др. В основе данного подхода лежит педагогическая технология, понимание которой до настоящего времени рассматривается с различных позиций.

М. Бурголь, В. П. Кузовлев, В. Н. Моныхов, Ю. Подурецки [1] определяют педагогическую технологию как искусство, мастерство преподавателя и воспитанников; как продуманную модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса. В нашем исследовании мы опираемся на данную точку зрения

Технологический подход предполагает раскрытие и описание основных характеристик педагогической технологии. В своих исследованиях мы опираемся на **структуру**, включающую:

- а) сущность, отражающую главную решаемую проблему;
- б) целевые ориентации;
- в) концептуальную основу, то есть краткое описание руководящих идей, принципов, способствующих пониманию трактовки ее построения и функционирования;
- г) организационные особенности, то есть содержание и структуру УВП;
- д) процессуальную характеристику;
- е) учебно-методическое обеспечение,
- ж) классификационную характеристику.

Таким образом, внутришкольное управление — это сложный процесс и поэтому его осмысление может осуществляться с разных точек зрения, используя рассмотренные подходы для решения определенного круга управленческих задач.

Рассмотренные подходы ориентированы на достаточно четкое выделение формальной структуры управления, наличие которой обуславливает возмож-

ность жесткой алгоритмизации внутришкольного управления.

Наличие алгоритмов управления обеспечивает в школьной практике эффективное решение однотипных, имеющих циклический характер проблем.

Существует целый ряд причин, вследствие которых при попытке применить данные подходы к реальным фактам жизни школы возникают значительные затруднения. Отметим главные из них.

1. Акцентирование управленческих усилий в основном на организационно-структурных аспектах деятельности школы в ущерб содержательному аспекту. В рамках проблемно-ориентированного подхода сделана попытка выйти в содержательный аспект деятельности школы посредством выделения основных проблем. Однако недостаточная разработанность критериев оценки значимости выявленных проблем, преобладание жесткой алгоритмизации в управлении в постоянно меняющихся внешних условиях затрудняет реализацию этого подхода в практической деятельности.

2. Включение функции мотивации в управленческий цикл, создающее существенные предпосылки для устранения указанной причины. Вместе с тем слабая разработанность механизмов воздействия на мотивационную структуру социально-педагогической системы «школа» в рамках рассмотренных подходов приводит к доминированию при их реализации в управленческой практике односторонних стратегий воздействия на участников образовательного процесса, в основе которых лежит монологический тип взаимодействия.

3. Доминирование в школе режима устранения последствий отклонений от заданных параметров развития образовательного процесса вместо режима предотвращения сбоев в деятельности школы.

Этими причинами обусловлен тот факт, что весьма большой круг самых разнообразных управленческих задач остается вне поля зрения руководителя школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. БУГДОЛЬ, М. Социальные вопросы в управлении качеством / М. Бугдоль, В. П. Кузовлев, Ю. Подгурецки. — Ополе-Елец, 2004.
2. ДАВЫДЕНКО, Т. М. Управление деятельностью учителей по формированию у школьников знаний с заданными качествами : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. М. Давыденко. — М., 1989.
3. ИВАНОВ, Д. А. Компетенции и компетентностный подход в образовании. Управление современной школой / Д. А. Иванов // Завуч. — 2008. — № 1.
4. КОНЦЕПЦИЯ общероссийской системы оценки качества образования // Вестник образования России. — М., 2007. — август, 15.
5. ШАМОВА, Т. И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе / Т. И. Шамова, С. Н. Белова, И. В. Ильина, Г. Н. Подчалимова, А. Н. Худик. — М., 2007.
6. ФИЛОСОФСКИЙ энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева [и др.]. — М. : Советская энциклопедия, 1983.

Получено 20.11.08
© Иванищева В. Ж., 2009