

О.Е. Лебедев

**Модернизация
управления образованием:
перспективы и проблемы**

Пособие для самоанализа
управленческих
проблем

2005

Содержание

• Предисловие	3
• Основные направления модернизации управления образованием.	6
1. От управления учреждениями образования на основе предписаний – к выбору собственных программ развития.	6
2. От заданных образовательных результатов – к анализу реальной образовательной ситуации.	10
3. От административного управления – к государственно-общественному управлению.	13
4. От внутриведомственной оценки образовательных результатов – к независимой экспертизе.	19
5. От предписаний родителям – к педагогическому партнерству.	24
6. От тотального руководства образовательными учреждениями – к распределению ответственности между уровнями управления.	30
• Проблемы управления образованием: ситуации и размышления.	32
• «Моя педагогическая позиция» (результаты анкетирования)	50
• «Протокол о намерениях» (планируемые изменения в педагогической деятельности)	57

Предисловие

Изменения в системе образования, происходящие и проектируемые, неизбежно вызывают изменения в управлении образованием. В свою очередь, перемены в управлении являются необходимым условием для модернизации образовательного процесса, содержания образования, совершенствования его организации.

Сегодня нередко говорят о кризисе образования – не только в России, но и в мире. Тему кризиса образования новой не назовешь.

В 1970 году была опубликована книга Филиппа Г. Кумбса "Кризис образования в современном мире: системный анализ". Автор констатировал наличие мирового кризиса образования и отмечал, что сущность этого процесса можно охарактеризовать словами "изменение", "приспособление" и "разрыв". Ф. Кумбс самую суть мирового кризиса образования видел в разрыве между сложившимися системами образования и быстро меняющимися условиями жизни общества.

По мнению Ф. Кумбса, существовало четыре специфических причины возникновения указанного разрыва: неспособность существующих школ и университетов удовлетворить в необходимых масштабах резко возросшую потребность народных масс в образовании; острый недостаток средств; инертность систем образования, из-за которой она слишком медленно меняет свой внутренний уклад; инертность самого общества – тяжкий груз установившихся традиций, религиозных обычаев, соображений престижа и материальных стимулов мешает рациональному использованию образования и образованных кадров в интересах национального развития.

В книге Ф. Кумбса обосновывается вывод о необходимости модернизации управления образованием, модернизации педагогических кадров, модернизации процесса обучения и укреплении финансового положения образования. Ф. Кумбс особенно подчеркивал важность отношения к переменам. Он писал: "Нобелевские премии в науке присуждаются за опровержение старых укоренившихся представлений и открытие новых истин. Подобное отношение к старым истинам, дух дерзаний, свойственный нобелевским лауреатам, должен стать нормой и в образовании".

В 1977 году был опубликован исследовательский проект "Образование в 2000 году" (руководитель Торстен Хюсен), содержащий анализ вероятных тенденций в развитии образовательных систем. В качестве областей предполагаемых изменений в проекте рассматривались целевые установки в сфере образования, структура системы образования, организационные формы и методы учебной работы, учебные пособия, функции учителей.

В постсоветский период в сфере образования происходят существенные перемены. Наиболее заметные из них – переход к вариативной системе образования, диверсификация образовательных учреждений, появление рынка учебной литературы, легитимизация рынка образовательных услуг, информатизация системы образования, рост числа высших учебных заведений (прежде всего, за счет формирования сети негосударственных образовательных учреждений), сокращение объемов бюджетного финансирования государственных учебных заведений при одновременном расширении масштабов теневой экономики в сфере образования.

За этими достаточно заметными изменениями в отечественной системе образования стоят менее заметные, но более глубокие изменения, которые затрагивают область отношений в сфере образования. Можно выделить несколько направлений таких изменений. Происходит переход от "идеологии долга" и "идеологии права". Внутренним смыслом образовательной деятельности становится не выполнение обучаемыми своего долга перед государством, а реализация своего права на образование, на выбор образовательной программы при одновременном повышении ответственности обучаемых за результаты своей образовательной деятельности. Точнее, складываются правовые и организационно-педагогические предпосылки для такого перехода. В реальной жизни можно наблюдать разнообразные сочетания двух противоположных ценностных оснований образования.

Другое изменение заключается в определенной автономизации образовательных учреждений, которая выражается и в некотором расширении их прав, и, самое главное, в необходимости самостоятельно изыскивать ресурсы для своего функционирования и развития.

Третье изменение касается пересмотра норм профессиональной этики. Такой пересмотр проявляется в беспрецедентном расширении масштабов коррупции в сфере образования, где стали продаваться и места в образовательных учреждениях, и экзаменационные оценки, и отношение к конкретному учащемуся. Изменение норм профессиональной этики в области общего образования нашло свое выражение в распространении формально-равнодушного выполнения учительских обязанностей, которое нередко сочетается с педагогическим произволом.

Следствием указанного изменения стало расширение масштабов фиктивной образовательной деятельности обучаемых (списывание, предъявление преподавателю купленных письменных работ, механическое конструирование "творческих" работ с помощью ИКТ и т.п.).

Можно выделить и еще одно изменение в системе образования – в постсоветский период существенно возрастают масштабы инновационной деятельности педагогических коллективов. Это явление особенно характерно для первой половины 90-х годов, но и сейчас число экспериментальных площадок, образовательных учреждений, вовлеченных в опытно-экспериментальную работу, остается весьма значительным. За данным явлением стоит изменение отношения педагогов к своей деятельности, та готовность к открытию новых истин, о которой писал Ф. Кумбс.

Управление образованием – это управление процессами, происходящими в системе образования. На современном этапе развития образования необходимо искать управленческие средства для стимулирования процесса перехода от "идеологии долга" к "идеологии права", для повышения открытости и ответственности образовательных учреждений, для расширения масштабов инновационной деятельности педагогических коллективов. Одновременно нужны меры по блокированию процесса деградации норм профессиональной этики и повышению морального авторитета школы.

Постановка управленческих задач, выбор способов их решения в каждом конкретном случае определяется взглядами управленца – лица, принимающего решения – на суть происходящих процессов. Задача данного пособия заключается в том, чтобы помочь руководителям школ, органов управления образованием, другим организаторам образования проанализировать изменения, происходящие в сфере управления общим образованием, и определить собственную позицию по проблемам модернизации управления.

Пособие состоит из четырех частей. Первая часть представляет собой анализ основных направлений модернизации управления образованием. Понятно, что возможны разные взгляды на проблемы управления. В данном случае изложенные в пособии основные направления модернизации управления образованием отражают позицию автора (которая разделяется и многими другими). В подготовке этого раздела пособия большую помощь автору оказал В.В. Башев, один из известных экспертов по проблемам управления образованием, многие годы возглавляющий гимназию "Универс" в Красноярске.

Вторая часть пособия – фрагменты эссе, написанных слушателями Центра образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук. Слушатели школы – специалисты, хорошо знающие образовательную практику. В их эссе представлены и реальные ситуации, и размышления относительно проблем управления образованием. Включенные в пособие фрагменты эссе надо рассматривать как материалы для самостоятельного анализа процессов, происходящих в образовании, в том числе в управлении образованием, и определения собственных взглядов на эти процессы.

Третий раздел пособия – систематизированные ответы слушателей Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на вопросы о своей педагогической позиции. В опросе участвовали руководители школ, сотрудники рай-

онных научно-методических центров, руководители методических объединений учителей. Задача раздела – помочь читателю сформулировать собственную педагогическую позицию, без честного определения которой управленческая деятельность неизбежно приобретает технократический характер.

Четвертый раздел – своеобразный "лист самоконтроля". Это анкета, вопросы которой позволят читателю определить собственные шаги по модернизации управления образовательными учреждениями или более крупными образовательными системами.

Основные направления модернизации управления образованием

1. От управления учреждениями образования на основе предписаний – к выбору собственных программ развития.

Актуальность направления

Для обеспечения эффективности управления процессом модернизации образования необходима модернизация самого управления. Наиболее заметные перемены в сфере управленческой деятельности происходят в области экономики. Они касаются принципов управления, его методов, организации, содержания управленческих задач, а в конечном счете – самой стратегии управления.

Ключевая проблематика

В области образования перемены менее заметны. Это относится и к управлению образовательными учреждениями, и к управлению образовательными системами более высокого уровня (муниципальными, региональными, федеральными). Наиболее заметны изменения во взаимоотношениях федеральных и региональных управленческих структур, в определении сфер компетенции каждой из структур. Аналогичные изменения имеют место и во взаимоотношениях региональных и муниципальных структур, хотя в данном случае ситуация в разных регионах может иметь отличия.

Взаимоотношения образовательных учреждений и управленческих структур более высокого уровня во многих отношениях остались прежними. Статья 32 Закона РФ "Об образовании" определяет компетенцию и ответственность образовательного учреждения. На практике компетенция образовательного учреждения нередко ограничивается. Это касается и материально-технического оснащения образовательного процесса, и утверждения учебных планов, и разработки рабочих программ, и установления штатного расписания, и установления ставок заработной платы, и формирования контингента учащихся, и выбора учебных пособий.

Какие-то ограничения связаны с дефицитом бюджетных средств, часть которых может распределяться по усмотрению органа управления образованием. Многие ограничения существуют в силу традиции, инерции отношений прежних лет. Нередко руководители образовательных учреждений при нарушении законных прав учреждения предпочитают избегать конфликтных ситуаций, опасаясь негативных последствий. Следует подчеркнуть, что характер взаимоотношений образовательного учреждения и органа управления образованием во многом зависит от позиции руководителя учреждения, которая, в свою очередь, определяется не только его характером и уровнем профессиональной компетентности, но и той общественной поддержкой, на которую он может рассчитывать.

Управление самим образовательным учреждением также во многом сохраняет черты прежнего времени. В значительной мере оно основывается на предписаниях "сверху", которые трансформируются в предписания персоналу учреждения. В силу этого управление зачастую носит реактивный характер – такой термин используется в теории управления для характеристики управленческой деятельности, которая представляет собой реакцию на текущие события – полученное указание, возникший конфликт, отклонение от привычных норм. Внутришкольное управление по-прежнему является преимущественно административным управлением. Такую ситуацию нельзя ставить в вину школьным администраторам, хотя личность руководителя определяет многое.

Характер управления образовательным учреждением определяется степенью его автономизации, ролью местного социума в управлении и выбором стратегии управления руководителями учреждения образования.

Гипотезы о возможных изменениях и проектных задачах. Существующий опыт.

Осуществление программы модернизации образования будет способствовать созданию объективных предпосылок для перехода от стратегии исполнения предписаний к стратегии выбора собственной программы развития образовательного учреждения.

Существующее законодательство создает правовую базу для автономизации образовательных учреждений, для принятия ими самостоятельных стратегических решений в области как образовательной, так и финансово-хозяйственной деятельности. Программа модернизации предполагает, что учреждения образования не только сохраняют право на самостоятельность, но они будут обязаны реализовать это право, ибо, как показал предшествующий анализ, будет расширяться круг вопросов, по которым учреждения образования принимают самостоятельные решения.

Расширение области самостоятельных решений образовательных учреждений относится как к финансово-хозяйственной, так и к образовательной деятельности.

Общие цели школьного образования из декларируемых станут реально действующими, если они будут конкретизированы на уровне отдельных ступеней школьного образования, учебных предметов, а затем и на уровне учебных тем и уроков. В новых стандартах сделана попытка сформулировать специфические цели каждой ступени школьного образования, а также отметить особенности целей изучения учебных предметов. Имеется в виду, что цели предметов можно разделить на две группы. Первая из них – цели, определяющие желаемые результаты, но достижение которых школа не может гарантировать (речь идет прежде всего о формировании системы ценностей, которая складывается под воздействием многих факторов). Отметим также, что такие результаты могут быть предметом исследования, но не могут быть предметом оценки на индивидуально-личностном уровне (как не могут быть основанием и для оценки деятельности учителя или школы в целом). Вторая группа целей определяет результаты, которые вполне могут быть достигнуты в условиях школы (способы деятельности, умения, знания). Данные результаты могут и должны быть предметом оценки на индивидуально-личностном уровне.

Новый подход к постановке целей образования может быть в полной мере реализован при условии решения ряда проблем, причем эти проблемы могут быть решены, прежде всего, на "школьном" уровне.

Во-первых, было бы важно выявить признаки достижения интегративных, метапредметных результатов школьного образования, определить способы выявления этих результатов, формы их презентации и оценки. Во-вторых, надо попытаться определить цели "микроступеней" школьного образования (цели обучения в пятом, шестом и т.д. классе). При этом скорее всего обнаружится, что цели обучения в пятых (или других) классах разных школ могут различаться (как, впрочем, и цели обучения в 5 "а" и 5 "б" классах одной и той же школы). В-третьих, при конкретизации целей школьного образования необходимо выделить цели, которые нельзя реализовать в рамках учебного процесса или только в рамках учебного процесса (осуществление которых связано с внеучебной деятельностью учащихся или с формированием определенного опыта отношений в условиях школы).

Необходимым условием реализации целей образования является соответствие содержания образования поставленным целям. Новые образовательные стандарты предусматривают значительное увеличение времени на изучение иностранного языка и информационных технологий, что создает условия для реализации цели расширения образовательного пространства учащихся. В стандартах выделены умения, которые необходимо сформировать у учащихся при изучении каждого из учебных предметов. При определении обязательного для изучения всеми учащимися учебного материала сделана попытка выделить инвариантные и вариативные компоненты содержания. Это позволит в известной мере учитывать познавательные интересы и познавательные возможности учащихся. Тем самым создаются некоторые предпосылки для повышения уровня мотивации образовательной деятельности учащихся. Новые стандарты предусматривают изучение вопросов

экономики и права, что будет способствовать более полной реализации цели развития у учащихся умения ориентироваться в современной социальной жизни, а также цели формирования функциональной грамотности учащихся.

К сожалению, новые стандарты вряд ли смогут решить проблему сокращения учебной нагрузки учащихся. С учетом проектируемых изменений в базисном учебном плане и перспективами введения единого государственного экзамена реальный объем домашней учебной работы учащихся может возрасти и во всяком случае вряд ли уменьшится. Указанные обстоятельства будут затруднять реализацию проектируемых целей общего образования, поскольку осуществление этих целей связано с увеличением времени на самостоятельную работу учащихся.

Вместе с тем, во многом от школы зависит, будут ли на уровне образовательной практики усугубляться недостатки стандартов или же будут использованы их достоинства. В первом случае это выразится в сохранении ориентации учителей на мотивацию долга, на усвоение большого числа фактов и отдельных понятий, на развитии у учащихся способности к воспроизведению изученного материала. Во втором случае будут использоваться имеющиеся возможности для развития у учащихся ценностных мотивов образовательной деятельности, формирования способов самостоятельной деятельности, создания условий для применения усвоенных учащимися знаний в целях решения значимых для них проблем. Важное значение в связи с этим будут иметь критерии отбора учебных пособий и способы разработки рабочих программ по учебным предметам. Другие возможности повлиять на содержание образования связаны с использованием школьного компонента учебного плана.

Образовательные результаты в значительной мере зависят от организации образовательного процесса. Проектируются следующие изменения в системе образования, которые повлияют на организацию образовательного процесса: переход к базисному учебному плану, который не будет нормировать недельную сетку часов; организация профильного обучения в старших классах и предпрофильного обучения в основной школе, введение единого государственного экзамена.

Данные изменения позволяют расширить возможности школы по организации образовательного процесса. Более гибким может стать расписание учебных занятий. Появится возможность концентрации занятий по отдельным предметам в течение полугодия или другого периода учебного года, преодоления тем самым неудобства изучения "одночасовых" предметов и сокращения многопредметности. Концентрация занятий по биологии, географии, истории позволит проводить их вне стен школы (в случаях, когда это необходимо). Концентрация занятий по физике обеспечит возможность проведения физических практикумов.

Переход на профильное обучение в старших классах обуславливает необходимость выбора школой варианта организации профильного обучения. Таких вариантов может быть достаточно много (понятно, что наибольшее число вариантов может быть получено в условиях крупного города). Можно выделить, по крайней мере, следующие варианты:

- Организация в школе классов одного профиля, двух и более профилей;
- Использование в условиях школы одних и тех же профилей в течение многих лет; смена профилей обучения (может быть, даже ежегодная – в зависимости от запросов учащихся);
- Обеспечение профильного обучения по индивидуальным образовательным программам; сочетание обучения в профильных классах с обучением части учащихся по индивидуальным программам; организация профильного обучения только в рамках классов;
- Организация профильного обучения только на собственной базе; использование возможностей других образовательных учреждений для реализации программ профильного обучения (изучения отдельных предметов, их разделов); организация

профильного обучения части учащихся на базе других образовательных учреждений.

Переход к вариативной системе образования создал новые предпосылки для индивидуализации школ, для приобретения школой своего "педагогического лица". В 90-е годы такая индивидуализация школ происходила в значительной мере за счет поиска собственного профиля обучения. В эти годы возникают лингвистические гимназии, школы гуманитарно-эстетического профиля, школы, ориентированные на подготовку учащихся к продолжению образования в определенных вузах и т.д. С переходом к профильному обучению наличие профиля перестанет быть отличительным признаком школы. Одним из таких отличительных признаков, значимых для учащихся и их родителей, может стать пакет элективных курсов.

Решение о выборе тех или иных элективных курсов не может быть реализовано немедленно. Введение элективных курсов потребует значительного времени, а потому на уровне школы возникает необходимость в принятии решений, рассчитанных на длительную перспективу. Данное утверждение относится не только к элективным курсам, но и к организации профильного обучения в целом.

Введение единого государственного экзамена изменит сложившуюся систему итоговой аттестации учащихся и может стимулировать изменения в системе текущей аттестации.

Использование многобалльной шкалы оценок на едином государственной экзамене и дифференциация экзаменационных заданий по степени сложности может подсказать пути реформирования сложившейся системы текущей аттестации. Можно предполагать возможность следующих изменений:

- Сокращение сферы поурочного контроля и переход к "рубежному" контролю, по крайней мере, в старших классах основной школы и в средней школе (в виде зачетной системы, тематического контроля и т.п.);
- Отказ от пятибалльной шкалы оценивания и переход к многобалльной шкале, позволяющей более тонко учитывать продвижение ученика;
- Дифференциация заданий по сложности и одновременная дифференциация их "цены" (разное количество баллов за выполнение различных по сложности заданий); предоставление учащимся возможности выбора заданий, соответствующих уровню их подготовки;
- Перенос в системе оценивания акцента с подсчета ошибок и недочетов на выявление достижений учащихся;
- Отказ от балльной оценки при выполнении учащимися творческих работ, исследовательских работ и в других случаях, когда результаты деятельности ребенка в решающей мере зависят от его индивидуальных особенностей (например, занятия в области спорта).

Надо подчеркнуть, что выше перечислены возможные изменения. Их нельзя рассматривать как обязательные, никто не будет предписывать указанные изменения. Дело школы решать, менять что-либо в системе аттестации учащихся или ничего не менять. Но и ответственность за принятое и не принятое решение ложится на школу.

Другая проблема связана с тем, что возникает необходимость в создании определенного "противовеса" ЕГЭ, который может оказать весьма сильное воздействие на отношение учащихся и их родителей к школьному образованию.

Уже сейчас высказывается опасение, что часть учащихся (в крупных городах) может предпочесть обычной школе экстернат (в сочетании с репетиторскими курсами). Сильны опасения того, что в старших классах ученики начнут делить предметы на "нужные" и "ненужные". Есть опасения, что часть старшеклассников решит прекратить занятия в системе дополнительного образования. Высказывается предположение, что для некоторых вузов результаты ЕГЭ окажутся недостаточны и что в этих случаях потребуются до-

полнительные доказательства подготовленности к обучению по выбранной специальности (например, подготовленности к исследовательской деятельности).

В связи с этим выдвигаются идеи включения в систему итоговой аттестации выпускников средней школы оценки "портфолио" выпускника, в состав которого могут войти различные свидетельства о его достижениях в исследовательской, творческой, самообразовательной, общественно полезной деятельности. Дискуссии относительно содержания и статуса портфолио выпускника школы могут идти довольно долго. Вместе с тем, понятно, что портфолио нельзя сформировать за один год. За портфолио ученика стоит многолетняя работа школы по педагогическому руководству образовательной деятельностью учащихся. Дело школы решить, когда она начнет такую работу (или каким образом она будет ее продолжать).

Перспективным направлением модернизации образовательного процесса может стать разработка и реализация надпредметных образовательных программ. Выше уже отмечалось, что новые цели школьного образования не сводятся к сумме целей отдельных предметов. Цели школьного образования нельзя реализовать лишь за счет выполнения предметных учебных программ. Для этого необходимо разработать и реализовать программы, рассчитанные на взаимодействие учебных предметов.

Ориентация на метапредметные результаты позволит изменить характер взаимоотношений учителей и учащихся. Поскольку содержание надпредметных программ будет рассчитано на освоение способов решения проблем, которые являются новыми для детей, а нередко и для учителей, то будут складываться условия для формирования партнерских отношений учащихся и учителей, которые вместе должны учиться решать проблемы, возникающие в ситуации социальных перемен. В итоге будет повышаться ценность самого образовательного процесса для учащихся, а одним из существенных результатов этого процесса станет осознание детьми смысла образования.

Организация образовательного процесса на основе реализации надпредметных программ особо важное значение имеет в основной школе, поскольку для подростков сам процесс обучения может представлять большую ценность, чем конечные результаты школьного образования.

Наиболее сильное воздействие на достижение образовательных результатов школа может оказать через выбор образовательных технологий. Вместе с тем, в повседневной педагогической практике можно встретиться с достаточно бедной педагогической техникой. Освоение новых приемов и эффективных технологий зачастую представляет собой стихийный или весьма слабо управляемый процесс. Речь, естественно, идет не об использовании административных методов управления, а об использовании имеющихся возможностей для формирования на уровне школы дидактических систем, соответствующих целям общего образования, особенностям состава учащихся и педагогическим возможностям коллектива учителей.

Использование возможностей школы для достижения нового качества образования предполагает необходимость разработки и реализации программы развития школы, рассчитанной на длительный период времени и учитывающей особенности социокультурного окружения школы и ее педагогический потенциал.

2. От заданных образовательных результатов – к анализу реальной образовательной ситуации.

Актуальность направления

Управление качеством образования в условиях его модернизации предполагает переход от стратегии исполнения предписаний к стратегии выбора собственной программы развития образовательного учреждения. Переход к новой управленческой стратегии, в свою очередь, предполагает создание иной информационной базы принятия управленческих решений.

На протяжении десятилетий информационной базой принятия управленческих решений на уровне школы была информация о должном – о требованиях к деятельности школы, о поставленных перед системой образования задачах и т.п. Степень регламентации деятельности школы постоянно повышалась. В восьмидесятые годы (да и ранее) были распространены требования к уроку, к планированию работы школы, к внутришкольному контролю, организации внеурочной работы школы и к другим направлениям ее деятельности. Основу этих требований, которые зачастую носили форму рекомендаций (однако, практически обязательных для исполнения), составляли представления о том, какой должна быть школа на данном этапе развития общества. Требования к школе включали и требования к результатам образовательного процесса. Всем было известно, что процент успеваемости учащихся должен составлять около ста процентов. В восьмидесятые годы стали формироваться и обязательные для школ показатели "качества знаний" (доля хороших и отличных оценок по предмету).

Требования к школе, предъявлявшиеся в различной форме, были рассчитаны на обязательное выполнение при любых условиях. Иначе говоря, должные образовательные результаты школа была обязана обеспечить независимо от того, какие ресурсы ей были предоставлены и с каким составом учащихся она имела дело. В результате широкое распространение получили имитация должных результатов и имитация требуемых мероприятий. В первом случае это выражалось в откровенном завышении процента успеваемости, во втором – в искусстве создания различных документов, которые предъявлялись при многочисленных проверках работы школы.

Ключевая проблематика

В сложившейся ситуации необходимости в принятии управленческих решений, имеющих стратегический характер, практически не было. Из всех компонентов управленческой деятельности на первый план вышел контроль, формы и методы которого были весьма детально разработаны. Например, в одном из пособий по внутришкольному управлению были выделены следующие виды контроля за учебным процессом: фронтальный, тематический, фронтально-обзорный, предупредительный, персональный, классно-обобщающий, выборочный. Тотальный контроль за учебным процессом, естественно, давал какие-то результаты, но в значительной мере служил средством имитации эффективной деятельности по руководству образовательным учреждением.

В современной ситуации необходимость в имитационной деятельности отпадает. Появляется потребность в реальном решении управленческих задач, которые входят в сферу компетенции образовательного учреждения. В этой связи возникает потребность в информации "о сущем" – о действительных результатах деятельности образовательного учреждения, их динамике, внутришкольных факторах, влияющих на образовательные результаты.

Для удовлетворения такой потребности необходимо определить объекты анализа, способы аналитической деятельности, периодичность измерений, способы использования аналитических данных для принятия управленческих решений. Речь идет о необходимости организации мониторинга деятельности образовательного учреждения, направленной на достижение нового качества образования.

Данные об успеваемости учащихся основой мониторинга быть не могут. При оценке образовательного учреждения нередко обращают внимание на то, сколько выпускников средней школы поступило в высшие учебные заведения. Но и этот показатель не может быть достаточным основанием для принятия решений, направленных на повышение качества образования. Дело в том, что доля выпускников средней школы, поступивших в вузы, зависит не от качества подготовки выпускников, а от числа мест в высших учебных заведениях. Например, выпуск из средней школы в 1950 г. составил (в Советском Союзе) 284 тыс. чел., а принято в высшие учебные заведения было 349 тыс. чел.; в 1970 г. эти числа составили соответственно 2 591 тыс. чел. и 911 тыс. чел.; в 1985 г. выпуск из средних

школ составил 3 297 тыс. чел., а прием в вузы – 1 104 тыс. чел. В 1995 г. из средних школ России было выпущено 1 043 тыс. чел., а принято в вузы – 682 тыс. чел. Если в 70-80-е годы прием в вузы составлял примерно одну треть из числа выпускников школ, то в середине 90-х годов – почти две трети. Изменения в соотношении выпуска-приема никак не связаны с качеством обучения в средней школе. Они объясняются стремлением вузов, особенно негосударственных, к увеличению контингента студентов.

На основе данных об успеваемости учащихся и о поступлении выпускников школы в профессиональные учебные заведения нельзя ответить на вопрос о том, какие образовательные результаты требуют улучшения. Более того, если опираться на указанные данные, то вопрос об улучшении образовательных результатов может не возникнуть вообще. Представим себе такую картину – успеваемость в школе по итогам года составила 99,5%; в высшие учебные заведения поступило 80% выпускников средней школы (а в условиях крупного города не редкость, когда в вузы поступает и 100% выпускников), остальные стали студентами колледжей или учащимися профессиональных лицеев. Какие основания для чувства неудовлетворенности могут быть у руководителей и педагогов школы? Какие результаты надо улучшать? Но если достигнутые результаты можно оценить как вполне удовлетворительные, то надо ли что-то менять в образовательном процессе?

Менее благополучная картина может быть получена при аттестации образовательного учреждения, хотя предъявляемые при аттестации требования нельзя считать чрезмерными. Как известно, в соответствии со ст. 33 Закона РФ "Об образовании" условием аттестации образовательного учреждения являются положительные результаты итоговой аттестации не менее чем половины его выпускников в течение трех последовательных лет. Из практики известно, что результаты проверочных работ бывают и невысокими, но в конце концов все улаживается – случаи лишения государственного учреждения среднего образования аккредитации пока что не известны. Есть основания полагать, что материалы аттестации не становятся базой для серьезного анализа и последующих управленческих решений.

Переход к единому государственному экзамену приведет к созданию новой информационной ситуации. Появится возможность сравнения образовательных результатов, полученных в разных школах. Можно будет сопоставить результаты, полученные в одной и той же школе, в течение ряда лет. Содержание экзаменационных материалов для ЕГЭ (наличие трех блоков заданий, различающихся по сложности) позволит точнее оценить уровень подготовленности выпускников школы. Возможно даже выявить отдельные разделы учебного предмета, которые усвоены учащимися лучше или хуже всего (хотя на уровне отдельной школы такой анализ будет вряд ли возможен).

Сравнимость результатов ЕГЭ по разным школам, гласность этих результатов неизбежно потребуют от руководителей школ управленческих действий. Уже первый опыт проведения ЕГЭ показал, что интерес к сравнению результатов, полученных в различных регионах, проявляют первые лица регионов. Несомненно, что результаты ЕГЭ будут оценивать родители, да и сами учащиеся, особенно старшеклассники.

Однако данных ЕГЭ может оказаться недостаточно для ответа на вопрос о том, что надо развивать или менять в деятельности школы. Выводы о необходимости "усилить", "улучшить" или "обратить внимание" никакой пользы не дадут. Решение заменить учителя (в случае явного провала) также вряд ли будет оптимальным: безработных учителей сейчас нет, да и результаты экзамена могут объясняться причинами, которые лишь в слабой степени зависят от конкретного учителя.

Таким образом, переход к ЕГЭ, безусловно, позволит получить более объективную и сравнимую информацию относительно образовательных результатов, но эта информация будет все же недостаточна для управления качеством образования на уровне образовательного учреждения.

Достаточной, с этой точки зрения, окажется информация, дающая представление обо всех основных результатах образовательного процесса (ЕГЭ позволит иметь инфор-

мацию о некоторых результатах обучения по некоторым предметам) и о внутренних факторах, определяющих эти результаты. Под внутренними факторами в данном случае понимаются те, на которые можно повлиять в рамках образовательного учреждения: уклад жизни школы, взаимосвязь процесса обучения с другими образовательными процессами, реализация надпредметных программ, текущая аттестация учащихся, выбор учебных пособий, расписание занятий и т.д.

Понятно, что образовательные результаты учащихся могут зависеть и от качества образовательных стандартов, и от состояния учебно-материальной базы, и от конкретной социокультурной ситуации, и от других факторов, которые школа должна учитывать, но повлиять на которые она не может.

Для управления качеством образования нужна информация, которая позволяла бы отслеживать связи между изменениями в организации образовательного процесса, другими условиями образовательной деятельности и полученными результатами.

Гипотезы о возможных изменениях и проектных задачах. Существующий опыт.

Исходя из отечественного и зарубежного опыта, можно выделить следующие группы показателей "школьного мониторинга":

- Показатели достижений учащихся (результатов образовательного процесса).
- Показатели изменений в образовательном процессе (показатели качества образовательного процесса).
- Показатели уровня компетентности педагогов.
- Показатели ресурсного обеспечения образовательного процесса.
- Показатели взаимодействия школы с другими учреждениями (в т.ч. образовательными).
- Показатели взаимодействия школы с родителями.

Модель "школьного мониторинга" в данном случае представлена в самом общем виде. Ее надо конкретизировать. Помимо определения показателей, соответствующих российской образовательной практике и задачам модернизации образования, необходимо разработать методики выявления соответствующих показателей (или отобрать такие методики из числа существующих). И самое важное – надо определить возможные пути создания системы мониторинга, учитывая, что создание такой системы потребует длительного времени и значительных усилий. В связи с этим необходимо проанализировать имеющийся опыт организации мониторинга в учреждениях образования.

Возможно и необходимо разработать рекомендации по организации мониторинговых исследований на уровне образовательного учреждения. Такие рекомендации могут быть подготовлены на федеральном или региональном уровне, но конкретная программа мониторинга, имеющего целью анализ реальной образовательной ситуации в данной школе, может быть создана лишь на уровне школы.

3. От административного управления – к государственно-общественному управлению.

Актуальность направления.

Необходимость перехода к государственно-общественному управлению обусловлена рядом факторов. Прежде всего, к ним относится постепенно формирующаяся ориентация на становление гражданского общества, а в связи с этим и ориентация на рост общественной активности населения и на создание условий для усиления влияния общественности на принятие решений органами управления.

Существуют факторы, связанные и со спецификой системы образования. Следует иметь в виду, что какие-либо принципиальные изменения в области образования возможны лишь при общественной поддержке. По мере роста уровня образования населения та-

кая поддержка все более зависит от возможности влияния родителей, различных социальных структур на содержание планируемых изменений. Эта поддержка может выражаться и в предоставлении системе образования дополнительных ресурсов, и в готовности признать приоритет системы образования при распределении бюджетных ресурсов.

Ключевая проблематика.

Общее направление модернизации образования характеризуется стремлением к расширению вариативности образовательных программ и учреждений, учебных пособий, образовательных технологий. В этих условиях жесткое административное управление образовательным процессом становится неэффективным. Усиливается необходимость в стимулировании педагогических инициатив, повышении роли общественно-профессиональных объединений в экспертизе методических и дидактических материалов, оценке достигнутых образовательных результатов.

Смысл социального управления заключается в воздействии на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития. Под управлением образованием понимается вид социального управления. Управление образованием обеспечивает функционирование и развитие образовательных систем.

Системы управления образованием обычно различают по степени их централизации, а сама степень централизации различается по соотношению полномочий органов государственной власти и органов местного самоуправления. С этой точки зрения, в постсоветский период происходит переход от одной степени централизации управления к другой – от исключительной власти федерального центра к распределению полномочий между федеральным, региональным, муниципальным и "школьным" уровнями управления.

Этот процесс нашел правовое выражение в Законе РФ "Об образовании", который создает правовые предпосылки для определенной автономизации образовательных учреждений.

Одновременно меняется соотношение функций управления. В советский период основной была функция поддержания, совершенствования существующей системы образования. Функция развития, обеспечения инновационных процессов находилась на втором плане.

Инновационные процессы были направлены преимущественно на совершенствование методических систем. Происходили изменения в составе образовательных учреждений – за счет появления их новых типов (дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования, учреждения специального образования и т.д.). Но оставались в основном неизменными связи и отношения между элементами системы образования – между образовательными учреждениями и органами управления образованием, между образовательными учреждениями и службой обеспечения, между образовательными учреждениями и семьями учащихся.

В постсоветский период (90-е годы) функция развития системы образования, поддержки инновационных процессов выходит на первый план. В настоящее время концепция модернизации образования ориентирует на установление определенного баланса этих двух функций

Переход к вариативной системе образования в постсоветский период при одновременном расширении прав образовательных учреждений создал предпосылки для изменения отношений в системе образования – между участниками образовательного процесса, между образовательными учреждениями и органами управления образованием, между образовательными учреждениями.

Гипотезы о возможных изменениях и проектных задачах. Существующий опыт.

Изменения в отношениях между участниками образовательного процесса связаны с ограничением полномочий управленческих структур и расширением возможностей выбо-

ра в сфере образования (учреждений, программ, пособий, методических систем и т.д.). Эти изменения выражаются в переходе от "предписаний" к договорным отношениям (между школой и семьей, между педагогами и администрацией образовательного учреждения).

Изменения в отношениях между образовательными учреждениями и органами управления образованием определяются степенью финансовой самостоятельности образовательного учреждения и развитием его связей с социальными партнерами. Они выражаются в переходе на договорные отношения между образовательным учреждением и учредителем, а также в создании новых организационных структур, способных ограничить влияние "вертикальных" управленческих структур на деятельность подведомственных учреждений образования (имеются в виду попечительские и управляющие советы).

Изменения в отношениях между образовательными учреждениями и органами управления образованием выразились также в развитии "несанкционированной" деятельности учреждений образования по решению социально-педагогических, организационно-педагогических и психолого-педагогических проблем. Имеются в виду общественные инициативы образовательных учреждений по развертыванию опытно-экспериментальной работы.

Изменения в отношениях между образовательными учреждениями, обусловленные ростом их самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности, находят выражение в различных формах сетевого взаимодействия. При этом сетевое взаимодействие образовательных учреждений начинает дополняться межрегиональным взаимодействием управленческих структур.

Таким образом, изменения в типе управления образованием происходят по следующим направлениям:

- Уменьшение степени централизации управления образованием;
- Повышение роли функции обеспечения инноваций в системе образования;
- Переход в системе образования к договорным отношениям;
- Развитие общественных инициатив в сфере образования;
- Создание "горизонтальных" управленческих структур;
- Развитие сетевого взаимодействия в системе образования.

Все перечисленные направления объединяет повышение роли общества (местного социума, родителей, различных специальных и профессиональных групп) в решении проблем образования. Поэтому данные изменения можно определить как переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием.

Опыт последних лет показал, что не всегда и не везде возможно создание "горизонтальных" управленческих структур (например, из-за отсутствия в данный момент подходящих людей, которые могли бы войти в состав попечительского совета). Но всегда и везде есть возможность организовать диалог с местным социумом по актуальным проблемам развития образования. Организация такого диалога может рассматриваться как одно из принципиальных изменений в системе управления образованием.

Еще одно существенное изменение, характеризующее переход к государственно-общественному управлению образованием – создание негосударственных структур, расширяющих возможности государственных (и муниципальных) образовательных учреждений по выбору путей своего ресурсного обеспечения (центры образовательных технологий, фонды и другие структуры по поддержке образовательных инициатив и т.п.).

В качестве необходимого признака управленческой деятельности следует рассматривать принятие управленческих решений, обязательных для исполнения определенным кругом лиц и организаций. Несомненным признаком государственно-общественного управления считается возникновение "горизонтальных" управленческих структур в форме попечительских советов, советов школ, управляющих советов.

Но можно ли появление этих структур рассматривать как единственно возможный признак государственно-общественного управления? Опыт дает отрицательный ответ на этот вопрос, поскольку существуют и другие формы участия общественности в принятии управленческих решений.

Понятие "общественность" можно отнести к организованным структурам, отражающим интересы социальных групп в области образования и не подчиненным органам управления образованием. Это могут быть структуры:

- Непосредственно не связанные с системой образования (объединения работодателей, творческие союзы, научные учреждения и т.д.);
- Объединяющие работников образования (например, ассоциация педагогов-исследователей);
- Объединяющие участников образовательного процесса (родителей, учащихся);
- Обеспечивающие систему образования определенными ресурсами (за счет внебюджетных источников).

Перечисленные выше структуры могут быть постоянными (ассоциации, союзы, советы, некоммерческие партнерства и т.п.) или временными (собрания, совещания, конференции и т.д.).

Отражать интересы определенных социальных групп в сфере образования могут также специалисты, которые в силу своей профессиональной деятельности занимаются изучением образовательных запросов и проблем населения (социологи, психологи, организаторы образования и др.). Эту группу специалистов можно определить как группу экспертов по социальным проблемам образования.

К понятию "общественность" можно отнести и группу из экспертов по вопросам управления образовательными системами, независимых от органов управления образованием.

Формы участия общественности в принятии управленческих решений могут быть различными. Так, в Красноярском крае сложилась система формирования стратегических решений, определяющих перспективы развития региональной системы образования. Эта система предусматривает обязательное участие широкого круга независимых экспертов и представителей ряда общественных объединений в выработке стратегических решений по вопросам образования. Отражением данной практики является понятие "коллективный субъект принятия решения".

В то же время опыт ряда регионов показал, что сам факт наличия попечительских советов (или других аналогичных структур) нельзя рассматривать как признак государственно-общественного управления, так как такие структуры на практике не принимают каких-либо решений, ограничивая свою деятельность согласием с решениями, предложенными школьной администрацией.

Исходя из имеющегося опыта, можно выделить следующие основные признаки государственно-общественного управления:

- Совместная управленческая деятельность государственных и негосударственных структур по руководству образовательными проектами;
- Процедура принятия решения государственным (муниципальным) органом управления образованием, предусматривающая обязательное согласование проекта решения с представителями общественности;
- Делегирование части властных полномочий органов управления образованием структурам, представляющим интересы определенных групп общественности.

Факторами развития государственно-общественного управления в сфере образования являются потребности общественности в участии в управлении системой образования и потребности государственных (муниципальных) органов управления образованием в привлечении общественности к такой деятельности. Опыт показывает, что потребность общественности в управлении образовательными системами зависит от уровня организо-

ванности самой общественности, от наличия структур, представляющих интересы общественности, в том числе экспертных структур. Поэтому разнообразные меры по изучению общественного мнения, привлечению общественности к аттестации образовательных учреждений, экспертизе образовательных результатов, по организации общественного обсуждения проблем образования являются необходимым условием для повышения уровня общественной активности в сфере образования.

Сложнее обстоит дело с формированием потребности органов управления образованием в привлечении общественности к принятию управленческих решений. На практике руководители образовательных учреждений и руководители более высокого ранга стремятся ограничить участие общественности в управлении, опасаясь некомпетентного и агрессивного вмешательства в сферу образования и опасаясь утраты хотя бы части своих властных полномочий.

Опыт отдельных регионов подсказывает, что эффективное взаимодействие органов управления образованием и общественных структур может быть обеспечено за счет включения представителей образования в общественные структуры. Так, в Саратовской области руководитель одного из муниципальных отделов образования стал членом совета предпринимателей. В результате появилась возможность и компетентного формулирования социального заказа школе, и финансовой поддержки этого заказа.

Одновременно анализ современной образовательной ситуации позволяет сделать выводы о существовании и развитии объективной основы для роста заинтересованности руководителей школ в привлечении общественности к управленческой деятельности на основе ограничения своих властных полномочий. Такими объективными факторами являются:

- Сокращение детского контингента; растущая зависимость школ (городских) от выбора родителей;
- Рост автономизации образовательных учреждений, появление необходимости самостоятельного принятия образовательными учреждениями стратегических решений;
- Ограниченность ресурсов образовательных учреждений;
- Стремление образовательных учреждений к усилению своей независимости от органов управления образованием.

Наиболее общей основой действия всех перечисленных факторов является переход к вариативной системе образования, расширяющей возможности выбора и для родителей, и для педагогов, и для администрации образовательных учреждений.

Сдерживающим фактором перехода к государственно-общественному управлению являются отсутствие конкретных технологий взаимодействия органов управления образованием с общественностью и отсутствие в связи с этим у многих руководителей образования опыта такого взаимодействия.

Понимание содержания государственно-общественного управления в образовании и предпосылки перехода к нему дают возможность точнее определить проблемы формирования системы государственно-общественного управления в российском образовании в ситуации его модернизации. Эти проблемы можно представить как задачи, конкретизирующие изложенные выше направления изменений в системе управления образованием.

Уменьшение степени централизации управления образованием.

- Создание условий для обеспечения финансовой самостоятельности образовательного учреждения.
- Оптимизация полномочий муниципальных, региональных и федеральных органов управления образованием.

Повышение роли функции обеспечения инноваций в системе образования.

- Обеспечение мер по дебиюрократизации управления системой образования.
- Определение организационных и финансовых мер поддержки инновационной деятельности в системе образования.

Переход в системе образования к договорным отношениям.

- Развитие договорных отношений между школой и семьей.
- Развитие договорных отношений между школой и педагогами.
- Развитие договорных отношений между учреждениями образования и органами управления образованием.

Развитие общественных инициатив в системе образования.

- Создание механизма поддержки инициативных образовательных проектов.
- Формирование эффективной системы управления экспериментальными площадками в системе образования.
- Создание системы независимой экспертизы образовательных проектов.

Развитие сетевого взаимодействия в системе образования.

- Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в условиях профильного обучения.
- Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений на этапе подготовки детей к школе.
- Организация сетевого взаимодействия в сфере дополнительного профессионального образования.

Организация диалога с местным социумом.

- Расширение публичности деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием.
- Организация мониторинга образовательных потребностей населения.
- Обеспечение информационной поддержки родителей как участников образовательного процесса.
- Отработка методики общественного обсуждения проблем образования.

Создание негосударственных структур для поддержки автономности образовательных учреждений.

- Создание профессиональных и межпрофессиональных сообществ работников образования.
- Создание фондов развития образования.
- Отработка механизма формирования заказа на информационные и научно-методические услуги негосударственных структур.

Создание "горизонтальных" управленческих структур.

- Закрепление правового статуса попечительского совета.
- Создание нормативно-правовой базы и формирование пилотного опыта деятельности управляющих советов.
- Формирование ассоциаций попечительских советов.
- Формирование опыта общественной аттестации образовательных учреждений.

Делегирование представителей системы образования в общественные объединения и другие негосударственные структуры.

- Формирование опыта участия представителей системы образования в объединениях предпринимателей и других структурах сферы экономики.
- Формирование опыта участия представителей системы образования в творческих союзах и других структурах в области культуры.

Формирование процедур принятия управленческих решений, предусматривающих участие общественности в разработке проектов решений и их согласовании.

- Формирование опыта принятия стратегических решений по проблемам образования на муниципальном и региональном уровнях с обязательным привлечением общественности.
- Определение сферы управленческих решений на уровне образовательного учреждения, которые должны приниматься с участием общественности.

Совместная деятельность государственных и негосударственных структур по управлению образовательными проектами.

- Определение порядка совместного управления крупными образовательными проектами.
- Создание механизма разработки крупных совместных образовательных проектов.

Исходя из предложенного списка задач, можно попытаться оценить сложившуюся ситуацию в области перехода к государственно-общественному управлению. Для этого надо выделить те задачи, которые в настоящее время успешно решаются в массовой практике. Судя по имеющимся данным, имеется какой-то опыт решения почти всех задач. Но данный опыт либо не очень масштабен, либо не очень успешен.

В связи с этим возникает необходимость усиления научно-методического обеспечения конкретных программ формирования государственно-общественного управления в области образования.

4. От внутриведомственной оценки образовательных результатов - к независимой экспертизе.

Актуальность направления.

Переход к государственно-общественному управлению в сфере образования предполагает изменения в системе оценивания деятельности образовательных учреждений. При анализе системы оценивания необходимо рассмотреть объекты оценки, круг субъектов оценки, критерии и цели оценки.

Применительно к деятельности образовательного учреждения можно выделить следующие возможные сферы оценки:

- Результаты образовательной деятельности;
- Результаты социокультурной деятельности;
- Результаты финансово-хозяйственной деятельности;
- Условия деятельности;
- Организация управления.

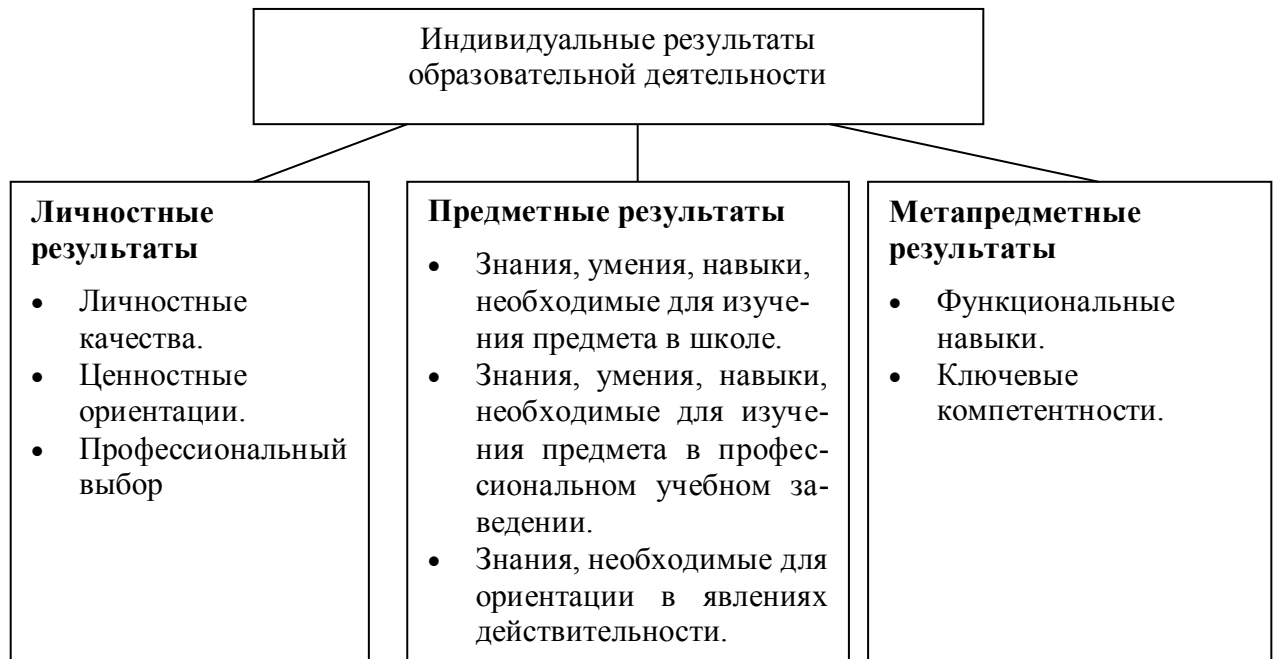
Возможными субъектами оценки деятельности образовательного учреждения являются: участники образовательного процесса (педагоги, родители, учащиеся); администрация образовательного учреждения; органы управления образованием; другие образовательные учреждения; организации, не входящие в государственную систему образования, и специалисты, не являющиеся официальными представителями государственной системы образования.

Критериями оценки могут быть: соответствие установленным или принятым нормам; соответствие потенциалу образовательного учреждения, его возможностям; соответствие затраченным ресурсам; соответствие запросам "потребителей".

Основной смысл оценочной деятельности может заключаться в выявлении недостатков или/и в выявлении достигнутых успехов.

Модернизация содержания образования ориентирована на достижение новых образовательных результатов.

Структуру индивидуальных результатов образовательной деятельности можно представить следующим образом:



Ключевая проблематика.

Школа всегда была ориентирована на достижение личностных и предметных результатов. Новой является ориентация на метапредметные результаты, которые условно можно разделить на формирование функциональных навыков, необходимых для успешного выполнения разнообразных социальных ролей (не связанных с профессиональной деятельностью), и ключевых компетентностей – универсальных навыков решения нестандартных проблем в различных сферах деятельности (включая и профессиональную).

В связи с появлением нового объекта оценки возникает вопрос и о том, кто может оценивать метапредметные результаты образовательной деятельности. Система оценивания результатов образовательной деятельности представлена на следующей схеме:



Субъектами внутренней (по отношению к школе) оценки предметных результатов были (и остаются) учителя. Эта оценка выражается в баллах. Субъектом внутренней оценки предметных результатов является также школьная администрация. Ее оценка носит качественный характер ("хорошие" – "плохие" результаты). Критерием оценки предметных результатов со стороны школьной администрации может выступать не соответствие стандарту, а соответствие сложившейся ситуативной норме. Так, в среде школьных администраторов распространен показатель так называемого "качества знаний" (доля хороших и отличных оценок). Оценивается такой показатель как "хороший" или "плохой" в соотношении с аналогичными показателями других школ.

Введение новых стандартов (которые, в частности, определяют требования к уровню подготовки выпускников) и единого государственного экзамена может повлиять на критерии качественной оценки предметных результатов. Эта оценка может стать более конкретной, более содержательной. Она неизбежно будет учитывать внешнюю оценку предметных результатов, которую получают выпускники школы на едином государственном экзамене.

Вместе с тем, возникнет риск того, что качественная оценка предметных результатов со стороны школьной администрации будет лишь частично соотноситься с целями изучения учебного предмета, ибо эти цели предусматривают достижение как оцениваемых, так и не оцениваемых результатов, которые могут быть выявлены лишь с помощью исследовательских методов.

В этой связи будет возникать потребность в экспертной оценке предметных результатов, основанной на изучении всей совокупности индивидуально-личностных результатов. В роли экспертов могут выступать и специалисты школы, и специалисты других учреждений (внешние эксперты).

Гипотезы о возможных изменениях и проектных задачах. Существующий опыт.

Практика привлечения внешних экспертов к оценке предметных результатов образовательной деятельности существует и сейчас: имеется в виду оценка достижений учащихся в различных образовательных областях, которые они демонстрируют на предмет-

ных олимпиадах – по физике, истории и т.д. Вместе с тем, пока остается нерешенной задача систематизации, обобщения и презентации заключений экспертов.

Оценка метапредметных результатов представляет собой в значительной мере новую для школы задачу. Метапредметные результаты, выходящие за рамки отдельного предмета и имеющие междисциплинарную основу, не могут быть объектом оценки учителя-предметника. В этом случае должны появиться другие субъекты оценки – специалисты в различных областях деятельности. Ведущую роль в данном случае должны играть внешние эксперты, способные оценить подготовленность учащихся к решению проблем, типичных для современной жизни. В качестве таких экспертов могут выступать и родители, и работодатели, и медики, и специалисты иного профиля.

Формы предъявления достигнутых образовательных результатов будут неизбежно отличаться от привычного для школьной практики письменного и устного опросов. Это могут быть олимпиады, конкурсы, смотры, выставки, предоставляющие учащимся возможность практически действовать, демонстрируя при этом способность использовать освоенные методы решения конкретных задач.

Личностные результаты образовательной деятельности не могут быть объектом формальной или неформальной оценки (за исключением случаев, когда такая оценка дается по просьбе самого учащегося). Но такие результаты должны быть объектом исследования, основанного на педагогических наблюдениях, психологическом тестировании или социологическом опросе.

Существует еще один объект оценки, относящийся к образовательным результатам – это "цена" их достижения. В данном случае имеются в виду не материальные и финансовые затраты, хотя их анализ тоже очень важен, ибо при одних и тех же затратах можно получить образовательные результаты, существенно отличающиеся своей значимостью. Имеются в виду затраты времени, а также психологических ресурсов учащихся. Достижение образовательных результатов может быть связано с такими затратами времени на домашнюю работу, которые не дают возможности ребенку получить не менее (по крайней мере) значимые результаты в сфере дополнительного образования, самообразования, спортивных занятий. К тому же достижение образовательных результатов, которые считаются обязательными, может быть связано с такими переживаниями ученика, которые повлияют на его эмоциональное самочувствие, мировосприятие, отношение к окружающим.

Достижение новых образовательных результатов предполагает изменения в области мотивации образовательной деятельности учащихся. В связи с этим возникает необходимость включить в число субъектов оценки образовательных результатов самих учащихся. При этом самооценка учащихся должна стать объектом педагогического анализа, что, в свою очередь, может обусловить необходимость привлечения к такому анализу внешних экспертов.

Итак, образовательные результаты могут выступать как объекты внешней и внутренней оценки.

Субъектами внешней оценки применительно к условиям школы могут выступать: государственные структуры, функцией которых является контроль образовательных результатов; учебные заведения профессионального образования; независимые эксперты, привлекаемые к оценке образовательных результатов самими образовательными учреждениями; родители учащихся; выпускники образовательных учреждений.

Субъектами внутренней оценки могут выступать: учителя, школьная администрация, учащиеся.

Объектами внешней и внутренней оценки могут являться различные виды образовательных результатов: предметные, метапредметные, "внешкольные" (полученные за счет дополнительного образования и самообразования), личностные. К перечисленным видам образовательных результатов надо добавить еще один – опыт образовательной дея-

тельности, который выражается не только в освоении ее способов, но, прежде всего, в характере установок на эту деятельность.

Внешние и внутренние оценки могут иметь формальный характер (выражаться в количественных показателях, баллах) и неформальный характер (выражаться в качественных показателях).

Специфика различных видов оценки образовательных результатов

1. Внешние оценки

Субъекты оценки	Объекты оценки	Критерии оценки
Государственные структуры	Предметные результаты	Соответствие стандартам
Профессиональные учебные заведения	Предметные результаты	Соответствие стандартам
Независимые эксперты	Метапредметные и личностные результаты. Опыт социокультурной деятельности.	Соответствие потребностям социализации и индивидуализации
Родители учащихся	Предметные результаты (ЕГЭ). Совокупность результатов.	Рейтинг школы. Значимость для жизненного успеха.
Выпускники	Опыт образовательной деятельности. Совокупность результатов.	Успешность. Значимость для реализации жизненных и образовательных планов.

2. Внутренние оценки

Субъекты оценки	Объекты оценки	Критерии оценки
Учителя	Предметные результаты	Соответствие требованиям стандартов и возможностям ученика.
Школьная администрация	Предметные результаты. Метапредметные результаты. Личностные результаты. "Внешкольные" результаты.	Соответствие стандартам. Соответствие целям. Соответствие потребностям развития личности.
Учащиеся	Все виды результатов.	Продвижение, успешность.

Возникает необходимость в решении трех проблем оценки образовательных результатов:

- Расширение объектов оценки при итоговой аттестации выпускников школы за счет оценки метапредметных результатов и оценки достижений в различных областях

образовательной деятельности (дополнительное образование, самообразование, социально-творческая деятельность).

- Расширение объектов оценки при аттестации образовательного учреждения за счет оценки "цены" достижения полученных результатов, определяемой условиями, в которых осуществляется образовательный процесс;
- Расширение круга субъектов оценки образовательных результатов, что означает необходимость изучения самооценки учащихся, мнений родителей, привлечения внешних экспертов к оценке уровня образованности учащихся, включая негосударственные профессиональные организации.

Внешние эксперты могут представлять органы управления образованием, но могут выступать и как специалисты, не зависящие от этих органов (следует отметить, что эксперты, представляющие государственные структуры, все равно должны быть независимы от кого-либо в своих суждениях, иначе они не смогут выполнять функции экспертов).

Таким образом, речь идет о том, чтобы отказаться от исключительно ведомственной оценки образовательных результатов и перейти к государственно-общественной системе оценивания образовательных результатов. Речь идет также о том, чтобы отказаться от ведомственной оценки, основанной на суждениях сотрудников управленческих органов, и перейти к оценке, основанной на заключениях экспертов.

При этом важно обеспечить участие в экспертизе двух групп экспертов – тех, кто представляет государственные структуры и проводит экспертизу по их поручению, и тех, кто проводит экспертизу по просьбе самого образовательного учреждения. В последнем случае можно говорить об общественной экспертизе.

Общественная экспертиза результатов образовательной деятельности станет возможной при следующих условиях:

- Если будут разработаны нормативные документы, определяющие обязательность общественной экспертизы и одновременно определяющие ее объекты (с целью предупреждения некомпетентного вмешательства в деятельность образовательных учреждений);
- Если будет создан банк данных о потенциальных общественных экспертах;
- Если образовательные учреждения будут заинтересованы в проведении общественной экспертизы (для формирования своего имиджа, повышения конкурентоспособности и т.д.).

Сказанное о роли общественной оценки и общественной экспертизы результатов образовательной деятельности относится и к другим сферам оценки: результатам социокультурной и финансово-хозяйственной деятельности, условиям деятельности образовательного учреждения, организации управления образовательным учреждением.

5. От предписаний родителям – к педагогическому партнерству.

Актуальность направления.

Переход к государственно-общественному управлению в системе образования предполагает изменение характера взаимоотношений между школой и родителями. Формирование определенного типа взаимоотношений между образовательным учреждением и родителями обучающихся следует рассматривать как управленческую задачу.

На различных этапах развития школы складывались предпосылки для формирования разных типов взаимоотношений между учреждением образования и семьей, родителями учащихся. Эти взаимоотношения складываются под воздействием ряда факторов, к числу которых относятся:

- Степень совпадения целей педагогов и родителей;
- Степень зависимости школы и семьи друг от друга;

- Уровень подготовленности родителей к самостоятельному решению педагогических проблем;
- Уровень информированности родителей по вопросам образования;
- Соотношение прав и обязанностей педагогов и родителей;
- Содержание договорных отношений между школой и родителями;
- Полномочия родительских организаций и собраний родителей;
- Степень однородности контингента родителей, его структура.

Ключевая проблематика.

В условиях советской школы было принято считать, что у учителя есть право предъявлять ученику и его родителям требования от лица общества, точнее государства. Школа выступала в качестве агента государства, который имеет право давать родителям учащихся предписания в области воспитания детей. Другим основанием для патерналистского типа отношений школы с родителями являлось утверждение о преимуществе учителя перед родителями, которое заключается в его профессиональных знаниях.

При этом предполагалось, что педагогические цели учителей и родителей совпадают, поскольку и те, и другие должны воспитывать всесторонне развитую, гармоничную личность. Дети были "приписаны" к определенной школе и влиять на школу, используя возможности выбора образовательного учреждения, родители не могли. Финансирование школы осуществлялось только за счет бюджетных источников. В финансовом отношении школа была не зависима от родителей, хотя и привлекала их к ремонту школьных помещений, дежурству, иногда – к проведению отдельных мероприятий. Но участие родителей в указанных делах было принято считать обязанностью родителей.

Уровень подготовленности родителей к самостоятельному решению педагогических проблем школой оценивался довольно невысоко. Широкое распространение получила работа школ по педагогическому просвещению родителей. Вместе с тем, по мере уровня образования родителей росла и их неудовлетворенность качеством педагогического просвещения, которое в массовой практике нередко сводилось к пересказыванию достаточно банальных истин. К концу советского периода работающее население отличалось достаточно высоким уровнем образования: в 1987 г. на 1000 работающих приходилось 125 чел. с высшим образованием и 764 чел. со средним (полным и неполным) образованием (для сравнения: в 1939 г. эти показатели составляли соответственно 13 чел. и 110 чел.). К этому надо добавить, что массовая школа практически не имела возможности заниматься психологическим просвещением, в котором многие родители действительно нуждались.

Уровень информированности родителей по вопросам образования соответствовал их статусу. Изменения в системе образования происходили, но редко. Решение о таких изменениях принималось на уровне ЦК КПСС, и население о подобных решениях обстоятельно информировалось. Потребности в информации об особенностях реализуемых в школе образовательных программ у родителей не было, так как программы во всех школах были одинаковыми, да и родители обучались по тем же программам, по которым учились их дети. Школа могла принимать самостоятельные решения по весьма ограниченному кругу вопросов, повлиять на эти решения родители не могли, поэтому не было и необходимости информировать родителей о принимаемых решениях (кроме тех случаев, когда это непосредственно казалось родителям).

Права и обязанности участников образовательного процесса определялись не столько нормативными документами, сколько сложившейся практикой. Круг обязанностей учителя постепенно расширялся. Его границы никогда не были строго очерчены. Изменение круга обязанностей почти никогда не было связано с заработной платой учителя: надбавки к зарплате были предусмотрены за выполнение лишь некоторых видов деятельности.

Права учителя вообще не регламентировались, они определялись в процессе деятельности. Учитель имел право сделать замечание ученику по любому поводу, мог сде-

лать внушение его родителям, мог вызвать их в школу, мог прочитать записку, отобранную на уроке, мог требовать от ученика безусловного повиновения и т.д. Вместе с тем, права учителя были весьма ограничены – он не имел права отступать от программы, даже от примерного календарно-тематического планирования уроков, он не имел возможности выбирать учебные пособия, он не имел права ослушаться указаний методистов и инспекторов.

Права и обязанности родителей были определены в Кодексе законов о браке и семье, но применительно к школе они не были установлены. На практике родители были обязаны выполнять предписания школы, в том числе и те из них, которые не имели юридических оснований. Права родителей, как и права учителей, не были регламентированы. На практике эти права были крайне ограниченными.

Практика заключения договоров между школой и родителями отсутствовала. Подразумевалось, что школа принимает на себя обязанность обучать ребенка, а родители принимают на себя ответственность за создание условий, необходимых для успешной учебы ребенка в школе. На деле немалая часть родителей совсем или почти совсем не заботилась о создании таких условий. Часть родителей своим антиобщественным поведением препятствовала выполнению школой своих воспитательных функций. Нередко школе приходилось брать на себя выполнение функций отдельных родителей. Школа обладала некоторыми средствами воздействия на нерадивых родителей (обращение в трудовой коллектив, в общественные организации по месту жительства, в суд). Нельзя сказать, что данные средства воздействия давали значительный эффект, но сама возможность применения подобных средств имела определенное значение для школы.

Родители также имели возможность подать жалобу на действия школы или отдельных педагогов. Обычно с такими жалобами родители обращались в органы управления образованием, партийные органы. Суд не рассматривал подобные иски.

Родительские комитеты должны были привлекать родителей к активному участию в жизни школы, под которым понималась помощь родителей в осуществлении тех или иных педагогических мероприятий. Родительский комитет скорее выступал как рупор школьной администрации, чем орган, представляющий и защищающий интересы родителей. Родительские собрания также имели статус совещаний при классных руководителях и школьной администрации.

Состав родителей полностью однородным никогда не был, но с точки зрения влияния на жизнь школы все слои родителей были примерно в одинаковом положении.

В постсоветский период ситуация начинает меняться. В практике работы школ происходит сужение педагогических целей. Получает распространение точка зрения, будто школа должна заниматься лишь обучением, а задачи воспитания должна решать семья. Такая позиция вызывает недовольство многих родителей. В равной мере школа и родители ориентируются на подготовку к продолжению образования в высших учебных заведениях; расхождения в целевых ориентациях касаются смысла изучения отдельных предметов.

Переход к вариативной системе образования повлиял на степень зависимости школы и семьи друг от друга, особенно в городах. С одной стороны, растет зависимость школы от выбора родителей. С другой стороны, родители, ориентирующиеся на наиболее престижные школы, оказываются в зависимости от выбора школы. Они проявляют готовность принять все условия, на которых их дети будут обучаться в образовательном учреждении.

Получает распространение взгляд на отношения между школой и родителями как область предоставления образовательных услуг. Многие учителя и руководители школ болезненно воспринимают подобные взгляды. Они полагают, что притязания родителей в сфере образования часто носят бесосновательный характер и что вмешательство родителей в школьные дела нередко наносит вред детям. В свою очередь, родители, оплачиваю-

щие образовательные услуги (и не только дополнительные), полагают, что они должны иметь возможность влиять на содержание социального заказа школе.

При возникновении конфликтных ситуаций родители чаще предпочитают уступить, опасаясь негативных последствий для своих детей, избежать которых весьма сложно, так как родители не имеют возможности контролировать образовательный процесс.

Можно предполагать, что меняется уровень подготовленности родителей к самостоятельному решению педагогических проблем в условиях меняющегося общества. Но указанное изменение неоднозначно. Одна часть родителей, которая успешно адаптировалась к новым социально-экономическим условиям, оказывает позитивное воздействие на формирование у детей конструктивной позиции, оптимистического взгляда на свое будущее. Часть родителей отрицательно относится к происходящим в обществе изменениям. Таким родителям трудно помочь своим детям сформировать конструктивный подход к реалиям жизни. Школа же далеко не всегда оказывается в состоянии занять собственную позицию по отношению к противоречиям современного этапа общественного развития. На деле часто получается так, что родители глубже понимают жизнь, к которой школа должна готовить детей.

В ситуации перемен, в том числе и перемен, планируемых в сфере образования, резко усиливается потребность значительной части родителей в повышении уровня собственной информированности и по вопросам развития системы образования в целом, и по вопросам деятельности конкретного образовательного учреждения, в том числе и финансово-хозяйственной деятельности.

Школы во многих случаях предпочитают дозировать информацию для родителей. Предложения (в соответствии с законом об образовании) относительно публичных отчетов школы перед родителями и общественностью, как правило, встречают негативную реакцию руководителей образовательных учреждений. Такая позиция обусловлена опасениями некомпетентного и агрессивного вмешательства части родителей в дела образовательного учреждения (а подобные опасения имеют основания). Кроме того, мало информированными родителями проще управлять.

Соотношение прав и обязанностей педагогов и родителей на нормативном уровне мало изменилось.

Закон РФ "Об образовании" создал правовые предпосылки для существенного расширения прав учителей и других педагогических работников. Закон снимает ограничения для методического творчества учителей. Вместе с тем, закон не определяет права учителей в их взаимоотношениях с учащимися и родителями. В соответствии с законом конкретизация прав учителя должна быть осуществлена в уставе образовательного учреждения и локальных актах, дополняющих устав.

В соответствии с Трудовым Кодексом РФ права учителя определяются трудовым договором (ст. 57 ТК РФ). Текст трудового договора составляется директором образовательного учреждения. В большинстве случаев определенные в трудовом договоре права носят общий характер и касаются различных правовых областей (право на рабочее место, на зарплату, на длительный отпуск, на определенный режим работы, на повышение квалификации, на участие в управлении школой). В профессионально-методической области прав речь ведется о "свободе выбора в использовании методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, методов оценки знаний учащихся".

В каждом образовательном учреждении существуют правила внутреннего трудового распорядка. Обычно они также носят обобщенный, расплывчатый характер и в подавляющем большинстве случаев повторяют текст трудового договора. В некоторых случаях в правила внутреннего трудового распорядка включается раздел, запрещающий определенные действия по отношению к педагогу (запрещается отвлекать педагога от непосредственной работы, присутствовать на уроках без разрешения администрации и согласования с учителем, входить в класс после начала урока, делать замечания учителю в присутствии учеников).

Анализ реальной школьной практики позволяет определить, что обязанности учителя обширны и разноплановы; они ориентированы на определенные виды деятельности (проведение уроков, внеклассных мероприятий, благоустройство кабинетов, методическая работа и т.д.), на определенные результаты (аттестация учащихся, посещаемость уроков, личностные достижения учащихся, личностный профессиональный рост и пр.). Предполагается и работа учителя с родителями учеников, и реализация контактов с другими структурами (учреждения науки и культуры, медицинские учреждения, милиция и пр.). В существующих локальных нормативных актах не конкретизированы права и обязанности учителя. Нет ответа на многие вопросы: обязан ли педагог консультировать родителей по вопросам учебной программы, должен ли проверять тетради, должен ли проводить дополнительные занятия для отстающих и т.д. В ряде случаев некоторые обязанности учителя подразумеваются, хотя и нигде не прописаны.

Неопределенность механизмов реализации прав учителя и неконкретность ряда его прав могут породить опасность злоупотребления данными правами (например, при выборе учебников, приобретение которых оплачивается родителями). Эта опасность усиливается и в связи с тем, что существующие нормативные акты не определяют четко обязанности учителя, их границы и сферу ответственности учителя, а также порядок контроля за его деятельностью.

Обязанности родителей определены на законодательном уровне, как и их права. На уровне локальных актов образовательного учреждения права и обязанности родителей носят такой же аморфный, неопределенный характер, как и других участников образовательного процесса. В реальной школьной жизни обязанности родителей стали включать финансовые взносы, причем далеко не всегда родители имеют право контроля за их использованием. Общая ситуация, обусловленная процессами демократизации общества, способствует тому, что наиболее активная часть родителей стремится строить свои отношения со школой на основе четкого определения прав и обязанностей и семьи, и школы. Учителя часто болезненно реагируют на предложения ясно сформулировать права учащихся и их родителей, ссылаясь на неопределенность своих собственных прав. В итоге нарастает риск возникновения конфликтов в отношениях между школой и родителями учащихся.

Сложившаяся практика заключения договоров между школой и родителями учащихся этот риск не уменьшает: и практика эта имеет весьма ограниченные масштабы, и договора носят довольно формальный характер, касаясь в основном финансовых обязательств родителей. Кроме того, содержание договора, как правило, определяется одной школой, но не является результатом переговоров между школой и родителями.

Трудно ожидать, чтобы в условиях крупной школы администрация образовательного учреждения заключала бы индивидуальный договор с каждой семьей. Более реальный вариант – согласование инвариантной части договора с организацией родителей и определение его вариативных элементов, содержание которых может быть индивидуальным. Однако, как и на предыдущем этапе развития школы, самостоятельные организации родителей отсутствуют, а существующие родительские комитеты по-прежнему выполняют функции вспомогательных структур при школьной администрации.

Социальное расслоение общества привело и к существенному расслоению родителей (с точки зрения их отношения к школе). Часть родителей, относящихся к наиболее обеспеченным слоям населения, достаточно безразлична к проблемам школы, полагая, что значительные спонсорские взносы достаточны для решения проблем, непосредственно касающихся их детей. Часть родителей, относящихся к малообеспеченным слоям населения, безразлична и к школе, и к собственным детям. Наиболее активную позицию занимают родители, относящиеся (условно) к среднему классу — они заинтересованы в "хорошей школе" для своих детей и располагают определенными средствами воздействия на ситуацию в школе. Скорее всего, отношения с данной группой родителей будут определять в целом тип взаимоотношений школы и родителей учащихся.

Гипотезы о возможных изменениях и проектных задачах. Существующий опыт.

Объективно и педагоги, и родители заинтересованы в развитии типа отношений, который можно охарактеризовать как педагогическое партнерство, основанное на понимании общих целей и сотрудничества в их реализации. Объективной основой такого педагогического партнерства являются следующие факторы: "домашнее" образование (самообразование, освоение отдельных элементов социального опыта в семье) является необходимым компонентом общего образования; эффективное школьное обучение невозможно без домашней самостоятельной работы учащихся; решение воспитательных задач образования предполагает согласование ценностных позиций педагогов и родителей; оптимизация состава образовательных услуг школы возможна только на основе переговоров с родителями; школа заинтересована в моральной и материальной поддержке родителей.

Для формирования партнерских отношений нужны и определенные условия. Основным препятствием для формирования таких отношений является неопределенность прав и обязанностей педагогов и родителей. Регламентировать права и обязанности участников образовательного процесса путем издания локальных актов образовательных учреждений невозможно. Такие акты могут быть завершением процесса переговоров, обсуждения, дискуссий.

Регламентируя права и обязанности родителей, следует учитывать, что какая-то часть родителей не будет выполнять свои обязанности и не будет пользоваться своими правами в интересах детей. Какие-то родительские обязанности будут вынуждены взять на себя педагоги - классные руководители, учителя, школьные психологи, социальные педагоги. Так было всегда, такая ситуация имеет место и сейчас (хотя реже). Но в существующих условиях важно, чтобы принятие педагогом дополнительных обязанностей было бы замечено и отмечено обществом (при аттестации, награждении, распределении над-тарифного фонда и т.д.).

Регламентация прав и обязанностей участников образовательного процесса создает условия для развития договорных отношений между школой и родителями. При этом на данном этапе было бы предпочтительнее заключать договор между школой и организацией, представляющей интересы родителей (ассоциацией родителей или другой организацией). В этом случае был бы возможен реальный переговорный процесс, в ходе которого можно было бы согласовать интересы сторон. Кроме того, появился бы механизм обеспечения ответственности родителей за выполнение своих обязательств.

Родители смогут стать полноценными педагогическими партнерами школы, если они будут в достаточной мере информированы по вопросам образования. Они должны ориентироваться и в программе модернизации образования, и в правах образовательного учреждения, и в вопросах его ресурсного обеспечения.

Выбор стратегии работы с родителями представляет собой управленческую задачу, которая решается, прежде всего, на уровне образовательного учреждения. На других уровнях управления должны быть созданы условия, способствующие выбору такой стратегии работы с родителями, которая отвечала бы объективным потребностям развития системы образования. К числу этих условий можно отнести подготовку педагогов и управленцев к работе с родителями, инициирование создания родительских объединений, методическое обеспечение работы с родителями на принципах педагогического партнерства, разработку моделей локальных актов образовательных учреждений, регламентирующих права и обязанности участников образовательного процесса.

6. От тотального руководства образовательными учреждениями – к распределению ответственности между уровнями управления.

Актуальность направления.

В течение длительного времени в сфере образования складывалась "управленческая вертикаль", основанная на тотальном руководстве учреждениями образования. Тотальный характер руководства выражался, во-первых, в жесткой регламентации всех сторон деятельности образовательных учреждений, и, во-вторых, в административном произволе – в праве каждого сотрудника управленческого органа давать предписания подведомственным этому органу учреждениям даже по мелким вопросам текущей деятельности. При этом органы управления образованием не несли перед учреждениями образования никакой ответственности за создание условий, необходимых для их эффективной деятельности. В то же время местные, региональные органы управления образованием могли нести ответственность перед партийными органами за любое происшествие, которое имело место в каком-либо образовательном учреждении. Такая ситуация во многом и определяла стремление отделов образования держать под контролем всю деятельность учреждений образования.

Закон РФ "Об образовании" создал правовые предпосылки для изменения взаимоотношений между учреждениями образования и органами управления образованием. Закон предусматривает, что образовательное учреждение самостоятельно в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности в пределах, установленных законодательством Российской Федерации, типовым положением об образовательном учреждении соответствующего типа и вида и уставом образовательного учреждения.

Ключевая проблематика.

В реальной жизни самостоятельность учреждений образования во многом определяется их финансовой самостоятельностью и, прежде всего, возможностью привлечения внебюджетных средств.

Ограничение самостоятельности учреждений образования чаще всего имеет место по следующим позициям: разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов; определение штатного расписания; самостоятельное формирование контингента обучающихся; выбор учебных пособий. К этому надо добавить и факты административного произвола: возложение на учреждения образования обязанностей, не предусмотренных их уставами или типовым положением; сбор информации, не предусмотренной нормативными документами; проведение различных проверок, не предусмотренных нормативными документами.

Средства давления на образовательное учреждение связаны с процедурами лицензирования, аттестации, с распределением бюджетных средств, кадровыми назначениями, возможностью проверок.

Следует иметь в виду, что органам управления образованием в ряде случаев приходится использовать средства давления для прекращения или ограничения административного произвола внутри образовательного учреждения, для защиты прав обучающихся и работников, создания нормальных условий деятельности учреждения образования.

Такого рода вмешательство в дела образовательного учреждения обусловлено и тем, что в подавляющем большинстве случаев отсутствуют "горизонтальные" структуры, имеющие возможность контролировать и корректировать деятельность школьной администрации (попечительские советы пока что выступают, главным образом, как органы финансовой помощи).

По-прежнему нет определенности в том, каковы обязательства органов управления образованием перед образовательными учреждениями. В законе отмечается, что органы местного самоуправления ответственны за реализацию права граждан на получение обя-

зательного основного общего образования, но закон не устанавливает, какими ресурсами они должны в связи с этим обеспечивать образовательные учреждения. Предполагается, что ответственность за ресурсное обеспечение несет учредитель, и что без соответствующего ресурсного обеспечения не может быть выдана лицензия на образовательную деятельность. Но в жизни лицензии выдаются и при отсутствии необходимых санитарно-гигиенических условий, а учредитель не несет какой-либо ответственности перед своим учреждением.

Гипотезы о возможных изменениях и проектных задачах. Существующий опыт.

Таким образом, существует необходимость в поиске путей решения двух проблем:

- Предупреждения безответственности и произвола органов управления образованием по отношению к образовательным учреждениям;
- Предупреждения административного и педагогического произвола внутри образовательного учреждения (при распределении педагогической нагрузки, разработке учебного плана, выборе учебников, определении учебного режима и т.д.).

Области компетенции федеральных, региональных и муниципальных структур в законе определены достаточно четко. Вместе с тем, нет достаточной ясности в том, за решение каких социально-педагогических проблем несет ответственность каждый из уровней управления. Прежде всего, это относится к муниципальному уровню. Именно на этом уровне обеспечивается реальная возможность выбора образовательных программ, возможность медико-социального и психолого-педагогического сопровождения обучающихся, возможность получения детьми дополнительного образования, а педагогическими работниками – необходимой методической помощи. В связи с этим возникает необходимость в организации опытно-экспериментальной работы по модернизации управления образованием на муниципальном и субрегиональном уровне.

Вторая проблема может быть решена, если будет четко определено, каковы полномочия органов управления образованием и других государственных структур по контролю за деятельностью образовательного учреждения и при условии появления "горизонтальных" структур, обладающих определенными полномочиями по управлению образовательными учреждениями.

Проблемы управления образованием: ситуации и размышления
(фрагменты эссе слушателей Центра изучения образовательной политики
Московской высшей школы социальных и экономических наук)

(1) Осипова Е.Г. Базовые ценности общеобразовательной школы в восьмидесятые годы и двадцать лет спустя.

Основные различия ценностных ориентаций семьи (учащихся, их родителей) и школы в восьмидесятые годы и двадцать лет спустя заключаются в следующем:

- Если в 80-е годы востребованными были морально-идеологические, общественные ценности, такие как, например, "трудиться на благо общества", "быть честным человеком", то двадцать лет спустя приоритетными стали индивидуальные ценности, возросла значимость ресурсов (деньги, здоровье, внешность, связи и т.д.).
- Если в 80-е годы целью-ценностью было всестороннее и гармоничное развитие личности, то двадцать лет спустя данная цель-ценность перестала декларироваться ввиду осознания её нереальности, понимания того, что школа не обладает потенциалом, достаточным для реализации данной цели. Появились попытки определения целей образования на основе использования понятий "уровень образованности", "ключевые компетентности", "функциональная грамотность".
- Если советская школа была основана на мотивации долга, то постсоветская школа в большей мере стала ориентироваться на интересы и потребности учащихся. Однако существенных изменений в качестве достигаемых образовательных результатов не произошло.
- Ценность образования как такового утратилась, учащиеся и их родители, спустя двадцать лет, стали рассматривать образование как одно из средств саморазвития. Для современных учащихся, их родителей, прежде всего, значимо здоровье, личная жизнь, нежели интересы и потребности общества.

Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время существует разрыв между новыми социальными функциями и возможностями современной общеобразовательной школы.

Программа модернизации образования направлена на преодоление этого разрыва. Основные задачи модернизации образования заключаются в обеспечении доступности качественного образования для всех детей, достижении нового качества образования и обеспечении его эффективности, прежде всего, за счет прекращения затрат всех видов ресурсов на достижение результатов, не имеющих существенного личностного и/или социального значения.

...Можно ли вообще согласовать ценностные ориентации семьи (учащихся, их родителей) и школы? По-моему, таких путей может быть несколько:

- *Выстраивание образовательной среды в соответствии с запросом основных потребителей ее услуг (дети, родители).*

Для детей и родителей значимыми являются ценности "здоровье" и "счастливая семейная жизнь". Они рассматривают их в качестве условия самодостаточности. Школа видит способ получения самодостаточности в достижении общественного признания. Тем самым, образовательная среда школы ставит достаточно жесткие барьеры на пути реализации ценностей, значимых для родителей и детей. Учителя часто говорят: "Задача школы – показать ценность знаний, а ценности семьи пусть прививает сама семья". Однако нельзя в одном месте провозглашать ценность одного, а в другом – иного. Только в рамках установленной иерархии ценностей происходит самоопределение личности.

Транслируя ценности общественного успеха, школа в большинстве случаев полностью избегает вопросов, касающихся построения гармоничных отношений супружества и

гармоничных детско-родительских отношений. Ни для кого не является секретом, что серьезное преподавание предмета "Этика и психология семейной жизни" – большая редкость. Необходима интеграция учебных предметов вокруг проблем, связанных с различными аспектами жизнедеятельности человека.

Очевидно, что на современном этапе развития нашего общества востребованность школ, уделяющих на начальных этапах обучения наибольшее внимание физической подготовке и эстетическому развитию ребенка, в средних классах овладению коммуникативными и различными хозяйственно-бытовыми навыками, а в старших классах – достаточно узкой профильной специализации, значительно возрастет.

- *Введение профильного обучения, интеграция систем общего и дополнительного образования, а также необразовательных сфер обеспечат жизнеспособность данной образовательной среды.*

Основной целью профилизации старшей школы является предоставление учащимся возможности спроектировать свое будущее и сформировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного профессионального выбора. Предоставление старшекласснику права формировать индивидуальный учебный план и есть тот самый механизм согласования целей-ценностей.

Интеграция систем общего и дополнительного образования подразумевает предоставление молодому человеку значительной свободы выбора и большие возможности реализации интересов. Всероссийская образовательная программа "Мой выбор", функционирование молодежных клубов, общественных организаций, организация работы разновозрастных отрядов по месту жительства, наставничество, коллективные творческие дела – это тот возможный и далеко не исчерпывающий арсенал педагогических средств, которым должна пользоваться современная школа.

Существенный разрыв между "школьной" и "внешкольной" социализацией обусловлен во многом столкновением книжной культуры с массовой компьютеризацией, телекультурой. В этом конфликте школьное образование с его рациональностью, самодисциплиной, ориентацией на знания, обогащением памяти перестает быть формой культурной преемственности и действенной формой подготовки к жизни. Нельзя забывать о репетиторстве, подготовительных курсах и других видах "дополнительного" образования, занимающих в жизни молодых людей "на выпуске" из школы все более заметное место. Точная адресность, прицельность на конкретный вуз делает эту "модель" образования все более привлекательной.

- *Гуманизация школьной жизни (формирование атмосферы открытого, доверительного взаимодействия, создание условий для проявления каждым учеником инициативы, самостоятельности и творчества).*

В современном российском обществе постоянно актуализируется вопрос: "Что и для кого существует: школа для ребенка или ребенок для школы и общества в целом?". От ответа на данный вопрос можно уйти только в одном случае: если родители и дети откажутся от рассмотрения отношений со школой в плоскости "клиент - услуга". Ведь у образовательной услуги есть очень важная специфика: в отличие от других видов услуг здесь результат в одинаковой степени зависит от работы исполнителя и заказчика.

Если придерживаться этой точки зрения, вопрос переводится в другую плоскость: "Почему ученики и их родители не становятся подлинными субъектами образовательной среды?" Ведь при этих условиях их запрос перестанет носить характер "внешнего", если человек выступает субъектом, тогда стратегия предъявления требований сменяется стратегией целеполагания и определения вклада каждого (то есть школы, семьи и ребенка) для достижения значимых для детей и родителей целей. Такой подход к разрешению противоречия "образовательная среда – социальный запрос" является наиболее адаптивным и иллюстративным в отношении определения путей согласования целей-ценностей семьи и школы.

- *Соучастие общественности в управлении школой, формирование партнерских отношений.*

В этой связи важно стимулировать и инициировать развитие процессов создания таких структур, которые могли бы оказать влияние на формирование базовых ценностей и отношений образовательной системы. К их числу относятся формирование органов общественно-государственного управления (попечительские, управляющие Советы), различных видов профессиональных сообществ, сообществ педагогических партнеров образовательных учреждений (прежде всего, ассоциаций родителей), сообществ социальных партнеров учреждений образования. Естественно, что подобные неформальные структуры смогут воздействовать на развитие процессов в системе образования в том случае, если они будут обладать определенными правами, от которых должны отказаться (в некоторой мере) управленческие органы.

Вопросы

- С какими позициями автора Вы согласны? не согласны?
- В какой форме проблема согласования ценностных ориентаций семьи и школы может найти отражение в программе развития школы?

(2) Алексеев В.В. Нужна ли демократия в управлении школой?

"Различные формы правления существовали и будут существовать в этом мире греха и печали. Никто не предполагает, что демократия совершенна и непорочна. В действительности демократия есть худшая из форм правления, за исключением тех, которые человечество уже опробовало".
У. Черчилль

... если попытаться определить чем же отличается демократическая модель управления школой от недемократической, то нам понадобятся некие индикаторы.

Попытаемся их вывести для различных категорий участников образовательного процесса.

Индикаторы демократического климата школы для учителей:

- Учителя одного предмета с уважением относятся к учителям других предметов.
- Учителя гордятся своей школой.
- Учителя знают, что их идеи и предложения будут рассмотрены.
- Об обсуждении важных решений учителя узнают до, а не после.
- Учителя интересуются тем, что происходит вне школы.
- Неодинаковость людей и разница во мнениях воспринимается как достоинство школы.
- Новые учителя встречаются дружелюбно.
- Каждая новая проблема рассматривается как вызов, а не как катастрофа.
- Поощряется инновационная и независимая работа учителей, а не конформизм.
- Администрация помогает учителям учиться принимать решения, но понимает, что не все хотят в этом участвовать.

- Учителя понимают, как в школе принимаются решения.
- Учителя обращаются за поддержкой к администрации и к ученикам в трудных ситуациях.

Когда я впервые принял школу, а было это в 1999 году, то я впервые столкнулся с коллективом учителей, который был вымуштрован до такой степени, что даже чтобы забить гвоздь в кабинете для стенда, приходили ко мне в кабинет за получением разрешения. Вообще как управленцу мне вначале было очень легко, что бы я не предлагал, выполнялось четко, вовремя и без лишних разговоров. Однако такие же отношения переносились педагогами и в классы. "Вы на нас кричите, мы так лучше поймём" – произнесла как-то ученица младших классов. Эта фраза, наверное, и стала для меня катализатором в изменении ситуации в школе. Сегодня для педагогов школы стало обычным самостоятельное распределение часов между коллегами по методобъединению, они не боятся заходить ко мне в кабинет и решать свои вопросы. Учителя улыбаются при встрече, организуют совместные вылазки на природу и др.

... С точки зрения участвующей демократии важнейшими качествами гражданина школьного общества является способность приходить к согласию и действовать вместе с другими во имя поставленных совместно целей. Сегодня, однако, надо искать формы самоуправления школьников, отвечающие идеям гражданского общества, демократии плюралистской, где основным принципом является не столько согласие, сколько признание разномыслия и разнодействия. Такой фундаментальный демократический принцип как уважение большинства с сохранением прав меньшинства уступает место принципу равной представленности и меньшинства и большинства. Более того, речь в новой школьной демократии может идти о принципиальной поддержке маргинальных групп.

В качестве индикаторов демократического климата для учеников рассмотрим следующие:

- К слабоуспевающим ученикам тоже относятся с уважением.
- Учителя рассматривают учеников как личностей.
- Ученики доверяют учителям свои секреты.
- Ученики могут предложить учителю выслушать их внимательней и быть непредвзятым.
- Учителя верят свидетельствам учеников.
- Важнейшие решения принимаются с участием учеников в обсуждении.
- При возможности выбора ученики выберут эту школу.
- В школе есть дух "мы"
- Новые ученики принимаются доброжелательно.
- Школа поощряет скорее независимое и творческое поведение нежели конформное.
- Ученики и учителя знают о правах детей.
- Ученики с проблемами получают дополнительную помощь.
- Ученики не боятся заходить в кабинет к директору.
- Учителя демонстрируют то поведение, которое они ожидают от учеников.
- Группы учеников имеют возможности разрабатывать новые школьные правила.
- Учителя советуются с учениками по поводу изменений в обучении.

В вопросе участия родителей в управлении школой не может быть однозначного ответа. Имеют ли родители право распоряжаться ребенком по своему усмотрению, "заказывать музыку" учителям?

Противоречивость привлечения родителей к управлению школой выражается в том, что в условиях обновления школы родительское поколение поневоле представляет и защищает в целом прежние ценности и образ жизни.

Индикаторы демократического климата школы для родителей:

- Родители рассматриваются школой как важные сотрудники.
- Родители защищают школу, если она испытывает трудности.
- Родителям нравится разговаривать с учителями.
- Соглашаются с необходимостью особой помощи детям с проблемами.
- Родители узнают о решениях, касающихся их ребенка, до их принятия.
- Школа поддерживает участие родителей в образовательном процессе.
- Родители имеют возможность участвовать во введении школьных правил.

Демократизация управления – это децентрализация процесса управления школой и вовлечение как можно большего количества людей в процесс принятия важных для школы и сообщества решений.

Однако нужно признать, что децентрализация управления не делает этот процесс более демократичным, но она создает возможность для распределения власти и ответственности, введения более демократичных форм управления школой, а также для активного участия в нем жителей сообщества. Учащиеся, наблюдая эти примеры демократии в действии и участвуя наряду с взрослыми, видят, как теоретические принципы претворяются в реальную жизнь.

В деятельности руководителя образовательного учреждения, коим я и являюсь, приходится часто стоять перед выбором, как поступить в конкретной ситуации. Тут нельзя поступиться и личными принципами, и необходимо выполнить решение вышестоящих администраторов, которое, ну никак, демократическим не является. В такой ситуации я вспоминаю слова Александра Наумовича Тубельского, который говорил, что нужно решить, для кого работает школа. Если для детей – то это будет одно решение, если для начальства – то другое. Найти компромиссное решение в такой ситуации, если оно, конечно, возможно, это, я считаю, показатель зрелости руководителя школы.

Оценивая свою работу, как руководителя образовательного учреждения, я не хочу сказать, что я демократ новой волны. Я такой же продукт советского периода, как и многие другие, со своими плюсами и минусами.

Вопросы

- Можно ли применить индикаторы, предложенные В.В. Алексеевым, к Вашим условиям?
- Какие наблюдения автора совпадают с Вашим опытом?
- Каких принципов принятия управленческих решений придерживаетесь Вы?

(3) Федотова Р.Э. Демократизация управления образовательным учреждением: сторонники и противники

... Оговоримся сразу, что категорически определить, кто "за", а кто "против", невозможно, да в этом и нет необходимости, нам важнее понять, что способствует, а что препятствует демократическим процессам.

Позиция учителей определяется тем, что они являются профессионалами в сфере образования в отличие от общественных деятелей или родителей. Понятно, что вопрос о

вмешательстве последних в образовательный процесс педагоги воспринимают очень болезненно. Учителя, преподаватели колледжа, например, даже не допускают мысль о том, что родители (или еще кто-то) попытаются влиять на содержание их работы. Трудным для преподавателя оказалось сотрудничество с Ассоциациями. Во-первых потому, что сразу же встает вопрос о профессиональной (и не только) компетентности, во-вторых, это вопрос свободного времени. С другой стороны, они же всегда готовы принять финансовую поддержку. И всегда готовы занять активную позицию, на наш взгляд, чересчур "активную", когда "слышат" только себя. Они с трудом осваивают умение работать в команде, в "сетевом взаимодействии", нормы кооперации с другими социальными партнерами. Учителям необходимо осваивать финансовые, экономические, правовые и управленческие компетентности, способы и средства осуществления образовательной политики. Им надо научиться обучать тех, кто не работает в образовании. И все же учителя – за! Потому что не хотят быть "человеками" в футляре", потому что включились в инновационные проекты и программы, а там одному не пробиться, потому что понимают, что конструктивный диалог поможет "прорваться" проблеме качества образования.

Неподготовленными и инструментально, и психологически к новой роли в управлении школами оказались и родители. Многие исследователи считают именно их участие в педагогическом процессе и его управлении основной характеристикой демократической школы. Родительский выбор предлагается как наиболее эффективный инструмент демократии. Вопрос сложный потому, что интересы родителей могут не совпадать с интересами государства, школы, учителей и даже собственных детей (и довольно часто). Родителей в нашем Совете колледжа нет, так как не знаем, как с ними работать, каков может быть объем компетентности родителей, в какой степени несколько человек могут представлять всю родительскую общественность. В профессиональном же образовании позиция родителей "пустая", они затрудняются в высказывании своих взглядов профессионалам. С точки зрения демократизации необходимо вступить с родителями в диалог, в договорные отношения, а о том, что они к этому готовы говорят данные краевой социологической лаборатории:

- 91% родителей поддерживают изменения в образовательных учреждениях, связанные с инновационной деятельностью;
- большинство родителей поддерживают инновационные изменения, связанные с формированием критического мышления, гражданственности, социальной активности учащихся;
- 62% родителей готовы вкладывать дополнительные финансовые средства в образования своих детей;
- 97% родителей считают необходимым усиление роли своего собственного участия в управлении образовательными учреждениями.

Думается, что позитивную позицию занимает и управленческая команда во главе с директором, так как есть осознание, что привлечение общественности (другой позиции) дает возможность соотнести свои взгляды, представления, ценности – это выход из чеховского "футляра", это появление "критичных друзей". В этом многообразии, несогласии – ресурс развития.

... Кто против? Именно в этой части наших рассуждений необходимо ответить на ключевой вопрос, почему студенты (сначала школьники) не участвуют в самоуправлении. На протяжении многих лет приходится видеть в студентах пассивность и равнодушие, отсутствие позиции, стремления проявить себя в качестве управленцев. А ведь речь идет о будущих учителях. Не отсюда ли их завтрашняя "закрытость" в школе, о которой мы писали в предыдущем разделе?

Причина, по мнению многих исследователей, – отчуждение школьника (мы полагаем и студента тоже) в образовании. В широком смысле отчуждение связано с "взрослоцентрированным процессом обучения, в котором ребенку передаются бесполезные и бессмысленные знания". Контекст возникновения отчуждения – рассогласование (даже про-

тивопоставление) целей и ценностей организации и учащихся. "Отчуждение проявляется в равнодушном отношении к школе", ее ценностям; заложенные в школе негативы проявляются потом в колледже, хотя для многих студентов обучение в нем – сознательный и ответственный выбор.

Проблема заключается в том, что личностные потребности студентов не исследуются и не оформляются как требования к самому процессу образования и его результатам, не включаются в описание целей образования, локальные программы учреждения.

Причина отчуждения, неучастия студентов в управлении заложена в самой организации образовательного процесса, регламентированного и авторитарного по сути своей.

... Материальные условия, роли, нормы, ценности создают основные условия для возникновения отчуждения, так как эти характеристики не соответствуют ожиданиям студентов. Им предоставляются лишь некоторые академические свободы – формирование дисциплин по выбору. Но основное учебное время заключено в "тиски" классно-урочной системы, ее стандартов. Нет практически времени для самостоятельной работы, не формируется "индивидуальный пакет" курсов студента, недостаточно практики работы в малых группах и индивидуально, сформирована привычка к внешнему контролю, сохранен институт классного руководства с присущей ему опекой. На всем монополия организации. Не создаются условия, в которых студент почувствовал бы себя взрослым, самостоятельно принимающим решения, формирующим свою позицию и отстаивающим ее.

Сам характер обучения представлен в монологической рамке, недостаточно времени и места отводится для дискуссий, обсуждений, эксперимента. Одним из явных дефицитов образовательного процесса является отсутствие полипарадигматичности, что означает представление и проработку взглядов разных школ, их взаимоукритики и взаимовлияния. Освоение профессии в такой логике дает возможность формировать собственную педагогическую позицию, готовность к продуктивному диалогу, многообразному видению мира, разрушает социально-политического единообразие.

Стандарт, шаблон, норма – все это не отвечает идеям гражданского, демократического общества, где основными принципами является "не столько согласие, сколько признание разномыслия и разнодействия". "Отчужденный труд отражается в отсутствии контроля учеников над собственным образованием, в мотивации, построенной на системе оценок и внешних наград, а не на интеграции ученика с процессом учения и с его результатами" (Bowles, Gintis, 1976). Поэтому студенты, одна из самых заинтересованных сторон образовательного процесса, и не спешат брать власть.

Выход из положения заключается в изменении организации базового процесса от монологичности к диалогу, от монолита – к полипарадигматичности через формирование демократических поведенческих норм и ценностей.

Вопросы

- Кто в ваших условиях "за" и кто "против"?
- Какую позицию в вопросах управления образовательным учреждением занимают сами учащиеся? Они не хотят "брать власть"? Им не собираются "давать власть"? Существует иная ситуация?

(4) Ловецкий В.Г. Образовательные результаты детей как объект оценки учителя

План:

Введение постановка проблемы

1. Образовательные результаты, соответствующие нынешней практике, и способы их оценивания

2. Желаемые образовательные результаты и соответствующие им способы оценивания, основные проблемы, возникающие при переходе "существующие – должное"

3. Возможные способы решения проблем и проекты управленческих решений по их реализации (на разных уровнях)

Человек не равен своей истории.

Садясь за написание этого эссе, я задумался: чего же я собственно хочу? Самореализовать себя как разбирающегося в проблемах образования – выявить патернализм существующих проблем? Предложить пути решения? А может разобраться в себе? Собрать и задокументировать мысли, те проблемы, которые возникали у меня и которые я преодолел или не преодолел. Которые стали явными. Которые осознал по прошествии времени, после окончания школы, ВУЗа, но которые так сильно мешали мне и продолжали бы мне мешать, не найди я на них ответов, или просто высказать то, что накопилось, понимая, что другого времени высказаться просто не будет?

Начну с вопросов, какие знания получает ребёнок в школе? Что оценивает учитель и как? В чём видит он смысл оценки? В контексте сегодняшней проблематики эти вопросы затрагиваются в главе 1. Глава 2 рассматривает желаемую практику оценивания результатов образования. Какие результаты обязательно должны присутствовать в зоне внимания наставника-тьютора, что для этого требуется сделать, какие управленческие решения использовать? Ответы на эти вопросы предлагаются в главе 3.

Гипотеза данного исследования заключается в следующем: оцениваться должна самостоятельность мысли, инициатива выбора собственной жизненной позиции, строгость мышления и точность мысли ученика.

Но что происходит в действительности: существующая система образования стремиться научить по принципу "делай так и не как более", именно научить, а не осознать, что я считаю более правильным, так как научить нельзя ничему, можно показать пути решения, направить ребёнка, а он самостоятельно пройдет через диалог посредством редуционизма к пониманию того, как происходит процесс, после чего сам сможет не только решать поставленные задачи, но и находить наиболее рациональные пути решения вследствие постоянного стремления к положительным эмоциям и стараясь избежать отрицательных. Любое внедрение, насильственное действие, направленное на обязательное выполнение установленных правил игры, вызывает ответную негативную реакцию и сопротивление. Знания, которые нам преподносят, в большинстве своём, отстали от жизни, устарели, так написанная книга, скажем, например, по философии устарела на момент выхода (автор её писал, она печаталась), мир живёт по-новому. Это обычный процесс, новое возможно не столь глобально, его иногда трудно выявить, но это не то, что было вчера. Получается, что мы гонимся за временем, но не можем его обогнать. Электронная техника, сеть Интернет ускоряет процесс доступности информации, но догоним ли время? Именно поэтому "учителя продолжают преподавать предметы, давно не имеющие никакого отношения к жизни ученика. Нередко учитель просто преподаёт то, что знает". Без саморазвития учитель не есть учитель. Чему он научит, не разбираясь в новых течениях, гипотезах, не обладая той герменевтикой, что заставляет детей слушать, "раскрыв рот", представляя себя то 15-летним капитаном, то первооткрывателем-биологом? Разве что только тому, чему его самого учили. Его можно простить, если это будет просто непригодно для жизни ребёнка, а если будет опасным?... Сейчас, если можно так сказать, рас-

пространено два типа учителя – учитель, который передаёт мудрость и педагог, который ведёт ученика, редко их объединение – наставник (наставниками Российских императоров были Жуковский и другие выдающиеся люди прошлого).

Современный преподаватель просит один учебник, так как чем больше выбор, тем выше должен быть профессионализм педагога. Учитель-наставник должен быть им по призванию, своему собственному желанию, а не волей обстоятельств (откос от армии, стремление получить корочку за то, что она корочка – кредоциализм).

Ещё одна проблема школы, которую я хотел бы упомянуть – перегруженность школьного плана. Дети огромное количество времени тратят на выполнение всех уроков, школа негласно заключила пакт с профильными институтами, она готовит школьников не к жизни, а к учёбе в вузе, чем можно ещё объяснить вдалбливание физики, химии и т.д. на таком уровне, которая не нужна выпускнику школы? Ответьте мне на вопрос – мы, что хотим сделать из детей Эйнштейнов, Ломоносовых, насилуя их обилием предметов и пухлой программой положенных знаний по предмету?

Исходя из вышеизложенного ставится следующая цель – создание новой школы, которая не будет "казармой" для обучаемых, где будут развивать личность, а не штампованный образ современного ученика, путём применения соответствующих способов оценивания должных образовательных результатов.

Одним из этапов достижения цели являются поиск ответов в данной работе на поставленные вопросы исследуемой гипотезы.

Вопросы

- Какие вопросы для собственного исследования Вы поставили бы, обращаясь к теме оценки учителем образовательных результатов детей?
- В гипотезе автора сформулированы объекты "должной" оценки (что должна оценивать школа). Согласны ли Вы с тем, что сегодняшняя школа не только должна, но и может оценивать самостоятельность мысли, строгость мышления, выбора собственной жизненной позиции?
- Изменение объектов учительской оценки – это педагогическая проблема? методическая проблема? управленческая проблема?

(5) Боченков С.А. Образовательные результаты как объект оценки учителя в условиях ведения единого государственного экзамена

Процесс возрастания значимости результатов ЕГЭ для всех субъектов системы образования на сегодня достиг своей критической отметки. Проблема: "Как получить столь желаемый высокий балл на ЕГЭ?" волнует всех. Чем больше совершенствуется система безопасности ЕГЭ, оставляя всё меньше лазеек, тем важнее становится понимание важности грамотно выстроенной системы целенаправленной работы на достижение желаемого результата.

На мой взгляд, всё перечисленное не может не сказаться на системе отношений между учащимися старшей школы (а именно здесь влияние ЕГЭ максимально), учителями, родителями и школьной администрацией.

Рассмотрим, например, ситуацию со школьной отметкой. Действующая в школе система оценивания, как известно, определяет разное наполнение соответствующих категорий отметок: итоговая отметка показывает знания, умения и навыки ученика по данному предмету в целом за год или за весь курс, в соответствии с программными требованиями. Годовая, четвертная – то же самое, но – за соответствующий период. Экзаменационная отметка – результат продемонстрированных знаний, умений и навыков на экзамене. Четвертная отметка выставляется как среднее арифметическое текущих отметок. Каждая текущая отметка – результат оценивания учителем успешности выполнения учеником определённого вида учебной работы. В идеале ученик, выполняя заданную учителем последовательность разного рода заданий, упражнений постепенно усваивает содержание программы по предмету: приобретает знания, умения, вырабатывает навыки. Кроме этого, происходит личностный рост участников образовательного процесса. Текущими же становятся отметки за выполнение проверочных и контрольных работ, которыми проверяется степень усвоения той или иной части программы. Иными словами, каждая школьная отметка, по сути, имеет точный ЗУНовский эквивалент и должна быть жёстко привязана к программным требованиям (я не беру ситуацию с "развивающей" отметкой). В этой ситуации язык школьных отметок легко переводим в язык ЗУНов или других достижений.

Весь фокус в том, что в современной школе ни ученику, ни учителю до последнего времени было необязательно знать знаниевое наполнение отметки. Идёт игра. Ученику нужна "хорошая" отметка – четвертная, годовая, итоговая – по данному предмету. Глядя на текущие отметки в журнале, ученик видит возможность получения желаемого результата, и вопрос "Сколько мне нужно получить "5" чтобы у меня вышла пять?" звучит в школе крайне часто. Ученику так проще и понятнее: "Я учусь хорошо, потому что у меня хорошие отметки". А вот вопрос "На сколько я знаю этот предмет?" в большинстве случаев, не получает нужного внимания. Учитель, ввязавшись в эту игру, предлагает: "Если ты сделаешь это, то я поставлю тебе такую оценку". Или, далее, ученик: "Дайте мне задание, мне нужно исправить четвертную отметку". Завязывается настоящий торг, за которым ученик не видит значимость предметных ЗУНов. В какой-то степени он берёт на себя ответственность лишь за отметку. И выражение: "Он мне не поставил "5", хотя я сделал и это, и вот это" звучит в школе нередко. Хуже то, что и учитель забывает в этой игре о планируемом результате обучения, что именно этот результат является важным. Вместо этого учитель постепенно, когда по незнанию, когда из-за нехватки времени идёт по накатанной колее отметочного торга. Так появляются в школах педагоги, идущие по учебнику от параграфа к параграфу, задающие стандартные задания и ставящие цель пройти всю программу к определённому времени. Ученики их получают отметки, которые не привязаны к знаниям, умениям и навыкам по предмету, и "субъект-субъектные" отношения между учеником и учителем, о которых так много говорится в современной педагогической литературе выстраиваются в лучшем случае на уровне ответственности за отметку.

Интересным в этом контексте прозвучит упоминание о конфликтах, в основе которых лежит позиция учителя: "Я не могу выставить тебе "5", так как ты на "5" не знаешь!". В этом случае ученик недоумевает: "Что значит не знаешь? Я зарабатываю оценки, так же как и мой сосед, почему он знает, а я не знаю, ну решу ещё одну задачу (подниму руку и отвечу, напишу реферат), получу "5" и выйдет "5".

Таким образом, существующая система оценивания мало способствует достижению высоких образовательных результатов. В основе действующей системы оценивания нет четких критериев, она имеет ещё целый ряд других недостатков.

Как же меняются правила игры в условиях единого государственного экзамена? Для сравнения остановлюсь подробно на логике построения контрольно-измерительных материалов ЕГЭ, подготовки и оценивании результатов тестирования. Итоговый балл на

ЕГЭ определяется суммой сырых баллов, полученных за правильное выполнение каждого задания контрольно-измерительных материалов. Особенности построения контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по каждому предмету одинаковы и заключаются в следующем:

- Вся программа по предмету представлена в кодификаторе, которой имеет разделы, и подразделы – отдельные элементы содержания, например, кодификатор по биологии;
- Порядок и тематика заданий контрольно-измерительных материалов ЕГЭ (далее – КИМов) определяется спецификацией, в которой каждому номеру задания А1, А2 и т. д. соответствует определенный элемент содержания из кодификатора.
- Все варианты КИМов в точности соответствуют спецификации по тематике, уровень сложности определяется принадлежностью вопроса к определённой части работы (например, в биологии А1-30 – базовый уровень, требующий выбора ответа, А31-42 повышенный уровень, требующий выбора ответа, В1-7 – задания разного типа повышенного уровня (выбор нескольких ответов, последовательность, соответствие), С1-6 задания, требующие свободного ответа повышенного и высокого уровня сложности).

Что же ещё несёт школе ситуация введения единого государственного экзамена для выпускников на выходе? Рассмотрим лишь несколько возможных изменений в контексте рассматриваемой проблемы. Во-первых, это повышение ответственности школы за результаты работы перед учениками и их родителями, во-вторых, это девальвация школьных отметок всех уровней, в третьих, это расслоение значимости предметов для конкретного ученика в зависимости от выбранной специализации.

Рассмотрим заявленные предполагаемые последствия подробнее. **Ответственность школы** (ответственность конкретного учителя), наступающая при введении системы внешней аттестации знаний, умений и навыков выпускников – это то, что сегодня пока призрачно маячит где-то далеко, но неуклонно надвигается. Сегодня ситуация, когда ученик, претендующий на медаль, не выдерживает ЕГЭ, становится крайне распространённой. Поэтому ситуация, когда родитель может выступить с претензией к школе в случае, если его ребёнок, получая отличные отметки по предмету на протяжении ряда лет обучения, вдруг на ЕГЭ получает только "3", вполне допустима. Мало того, родитель в такой ситуации вполне может попытаться взыскать со школы через суд плату за дальнейшее обучение в вузе своего ребёнка. И здесь важно, не дожидаясь прецедента, одной стороны, продумать условия договорных отношений с родителями, разграничивающих зоны ответственности между школой и потребителем, с другой, определить меру ответственности за образовательные результаты между субъектами внутри самой школы. В любом случае, вопрос о соответствии выставленной школой отметки и её реальным наполнением ЗУНами встанет с особой остротой.

На едином государственном экзамене никто не спрашивает, какая была отметка у выпускника (абитуриента) по данному предмету в школе. С другой стороны, при традиционных вступительных испытаниях в виде устного экзамена также экзаменаторы не интересовались отметкой в аттестате и ситуация абитуриента, не подтвердившего на устном экзамене своей школьной отметки была далеко не редкой. Но ЕГЭ отличается от устного экзамена жёсткой привязкой вопросов к кодификатору и спецификации. И здесь всегда можно разобраться кто прав, кто виноват. Ошибки выпускника за счёт прозрачности КИМов легко приводятся в соответствие с проверяемыми темами, и в случае, когда он ошибается в определённых темах, по которым в школе ему ставили хорошие отметки, значит, виновата школа, т.к. она либо учила не тому, либо оценивала не так. Если задания КИМов не соответствуют спецификации и программным требованиям, то виноваты составители КИМов, нарушившие жёстко регламентируемую структуру экзаменационной работы. Если ученику что-то помешало показать на экзамене свои знания, он пишет апелляцию к процедуре, либо к проверке – вина организаторов ЕГЭ в пункте проведения экзамена и в

регионе в целом. Понятно, что ситуация несколько утрируется для демонстрации степени ответственности системы образования.

Проблема девальвации школьной отметки всех уровней взаимосвязана с предыдущими умозаключениями. Школьная отметка без привязки к знаниевому наполнению в ситуации ЕГЭ действительно обесценивается. Этому способствует, с одной стороны, жёсткая привязка заданий ЕГЭ к конкретным темам (об этом подробно говорилось выше) значимого для ученика предмета, с другой стороны, снижение роли аттестата для поступления. А между тем, "... в отметках сосредоточена вся власть учителя, да и самой школы тоже" (Ш.А. Амоношвили).

Мне представляется ключевым взгляд на систему оценивания через призму соответствия каждой отметки уровню достижения планируемого результата обучения. В ситуации, когда и учитель, и ученик работают на достижение планируемого результата обучения, который не только подробно прописан, но и диагностируема степень его достижения, отметка получает реальное наполнение. Такой подход ещё более усилит эффекты, о которых пишет И.Д. Фрумин: *"Наши сравнительные наблюдения показывают, что простое уменьшение частоты оценивания, переход к зачетной системе в старших классах с отказом от поурочного оценивания приводят к усилению партнерского элемента в отношениях учеников и учителей, к уменьшению отчуждения. Важно здесь и то, что в такой системе имеет место явная для школьника динамика роли оценки, заметное ослабление ее роли в социальной структуре школы. Наличие такой перспективы позволяет смягчить и негативное влияние оценки в предыдущие годы обучения."* (И.Д. Фрумин, 1999).

Вопросы

- Каковы Ваши взгляды на проблемы школьной отметки? Каковы ее основные функции? Как могут изменяться функции школьной отметки в условиях введения ЕГЭ?
- Какие управленческие решения на уровне образовательного учреждения следует принять в связи с введением ЕГЭ?

(6) Литвинская И.Г. Расширение возможностей образовательного пространства для детей и педагогов в практиках, направленных на изменение организации образовательного процесса.

Сегодня человечество стоит перед проблемой всеобщего образования. Это связано с революциями, которые мы переживаем в технологическом, информационном, социальном аспектах нашей жизни. Три особенности современного образования все более осознаются и принимаются как факт нашего бытия.

- Образование тотально и пожизненно, это то, что предстоит каждому, в этом социальная вынужденность и свобода каждого человека;
- Образование индивидуально и персонифицировано, это то, что посильно каждому, когда оно построено с учетом индивидуальных особенностей и реализуется на основе личных устремлений и воли;

- Образование коллективно и многофокусно, оно все больше расширяет границы по числу позиций и организаций, участвующих в разработке программ и дидактических средств, оно разрушает дихотомию учитель-ученик, включением все большего количества участников в образовательное пространство личности. Простой пример, студенты из Хабаровска и Бишкека приезжают в Москву, где их учат специалисты из Сибири и Америки, которых проверяют британские эксперты Высшей школы.

Образовательное пространство не только физически и структурно-функционально усложняется. Осознаются его более тонкие воздействия на личность человека. Формирует среда, стиль общения, цвет, звуки, интерьер помещения, рутинность действий. Улыбка передается от человека к человеку, новая мысль рождается в паре, даже если второй молчит. Школа уходит от среднего ученика, ей все сложнее работать с классом. Семейное образование и Интернет разрушают строгость и стройность учебных программ. Другая организация образования идет на смену классно-урочной. Она позволяет решить проблему массовости образования через коллективную природу его процессов и индивидуальный характер образовательных программ¹, через деятельностное содержание образования². Поэтому не случайно, все большее число людей говорят о смене содержания общего образования. О переходе к тому, чтобы учить детей тому, как учиться, как думать, как действовать самостоятельно и управлять своим будущим .

На этом фоне попытки изменить организацию образовательного процесса в массовой практике уже не выглядят маргинальными авторскими потугами. Они отражают общеисторическую тенденцию размывания фронтальности в обучении, смещения акцентов в общем и обязательном. И отрадно, что тотальным, всеобщим все более становится не один и тот же кусочек программы, а образованность каждого.

Следует признать, что не столько воля людей, а техническая перевооруженность, Интернет радикально меняют представления о процессе обучения, эффективность которого все больше связывают с включением школ во всемирную паутину, с доступностью всех детей к информационным каналам. Именно Интернет и компьютер заставили многих поверить, что дети могут знать больше взрослых, что-то лучше уметь и понимать, что они способны к самостоятельности и обучению других.

В общеобразовательной школе эти представления менять труднее. И даже когда речь идет об информатизации образования, о разработках в области педагогического дизайна, по-прежнему чаще мыслится все тот же учитель и класс детей, только теперь сидящих за компьютером.

Но все-таки не компьютер изменит образование, а сознание управленцев, где наряду с представлениями о новых целях и стандартах будут лежать модели иной организации образовательного пространства школьников, качественно иной деятельности педагогов.

В этой работе, мы лишь прикоснулись к важнейшей проблеме перестройки всего образования – приведения во взаимосоответствие взаимообуславливающих и дополняющих друг друга компонентов системы. В вопросе организации, с нашей точки зрения, задача заключается не в повышении доли самостоятельности и разнообразных форм, а в переходе от фронтально-классно-урочной организации к разномаршрутному, разнотемповому коллективному обучению на основе индивидуальных образовательных программ. Это, в свою очередь, даст дорогу разнообразным взаимодействиям, ситуативному и деятельностному образованию и позволит выпускникам школы "самостоятельно решать коммуникативные, информационные, познавательные, аксиологические проблемы, определять свою позицию в ситуации выбора".

¹ П.Г. Щедровицкий. Институциональные изменения в сфере образования.

² Мкртчян М А (2004). Технологические основы перехода на деятельностное содержание образования / Научно-методические материалы. Красноярск, с.37-42

Вопросы

- В чем, на Ваш взгляд, заключается расширение образовательного пространства школьников? Какие педагогические и управленческие проблемы в связи с этим возникают?
- Вы согласны с утверждением автора, что образование изменит "сознание управленцев"?

(7) Воронков Д.А. Изменение характера деятельности директора школы в условиях модернизации образования

Под традиционной системой образования в данной работе подразумевается система отношений между участниками образовательного процесса, сложившаяся еще в советский период и существовавшая без каких-либо существенных изменений до 1996 года. Ее основные характеристики определялись социально-политическими и экономическими особенностями советского строя, и соответственно, истоки последовавших изменений следует искать не в самой системе образования, а в складывающихся принципиально новых в нашей стране общественных отношениях.

Господствовавшее в стране идеологическое и культурное единообразие, жесткие рамки дозволенного определяли цели и задачи деятельности как школы в целом, так и ее руководителя.

Деятельность директора школы протекала целиком внутри системы образования и поэтому по большей части внутри своего учреждения. Если руководитель ОУ и выходил за эти рамки, то только в роли просителя дополнительных средств, но не в качестве полноценного агента.

Несмотря на свое постоянное присутствие в рамках школы, директор в ней ничего принципиально не решал. Ему приходилось действовать в условиях *четкой внешней заданности образовательного процесса*. Государство в лице органов народного образования уже поставило перед ним цели и задачи (точно такие же, как и перед директором соседней школы). Существовавшая единая образовательная программа и учебный план делали ненужным принятие каких-либо стратегических решений. Поэтому обычно директор не задавался мыслями о развитии своей школы, все его заботы были связаны с поддержанием ее функционирования. В таких условиях на месте директора довольно часто оказывались спокойные инертные люди, послушно выполнявшие указания сверху и заботившиеся только о том, чтобы в их заведении не случилось чего-либо чрезвычайного.

Надо сказать, что этому обстоятельству весьма способствовала господствовавшая система внешней оценки деятельности директора школы, которая носила *исначальную отрицательный смысловой характер*. В такой системе оценки главным было отсутствие каких-либо нарушений и несчастных случаев. Аспекты собственно образовательные по настоящему сверху не контролировались.

Следует отметить, что такой подход был весьма удобен и для самого директора, так как в таких обстоятельствах он фактически сам себе выставлял оценку, практически бесконтрольно ежегодно выдавая выпускникам документы государственного образца.

Однако это только внешне выглядело как доверие к директору со стороны государства. На самом деле его постоянно подозревали в способности совершить преступление или ошибку. Именно поэтому его и проверяли без всякого предупреждения и сколь угодно часто различные инспекционные комиссии. Но так как эти проверки всегда носили чисто внешний и формальный характер, то у директора, который не предпринимал в своей деятельности каких-либо экстраординарных шагов, были отличные шансы "проскакать" все эти проверки без неприятностей. Схема "инициатива наказуема" действовала очень четко. И это было понятно, потому что эта инициатива по большому счету была никому не нужна.

Все вышесказанное вовсе не означает, что все директора были такими незаметными личностями. Наоборот, много было людей инициативных, энергичных, искренно желающих добиваться конкретных результатов, болеющих душой за свое учреждение. И для них было, где приложить свои силы.

Те, кто тяготел к хозяйственной деятельности, занимался "доставанием" мебели, краски, светильников и т.д. На этом поприще директор искал шефов и благотворителей. Те, кто больше интересовался педагогическим процессом (а таких директоров, пожалуй, все же было большинство), становился "главным методистом школы". Не случайно в педагогических кругах директора школы называли "учителем учителей", подразумевая изначально его полную поглощенность педагогическим процессом.

Здесь вообще открывалось практически необъятное поле деятельности. Своеобразие ситуации заключалось в том, что при внешней жесткой заданности образовательного процесса внутри школы царила полная несориентированность. Результаты педагогической деятельности формулировались в виде крайне размытых лозунгов типа формирования гармонично развитой личности. С другой стороны, можно было бесконечно заниматься совершенствованием профессионального мастерства учителей, ибо измерители этого самого мастерства отсутствовали.

Все это при отсутствии стратегии развития ОУ открывало директору безграничный простор для выбора тактик и определения различных деталей педагогического процесса. Каждый находил свою "методическую тему". Кто-то годами шлифовал "патриотическое воспитание подрастающего поколения", кто-то совершенствовал "систему оценивания учебной деятельности", кто-то работал над "методами и приемами организации деятельности учащихся без выполнения домашних заданий". Особо терпеливые и вдумчивые директора по итогам такой деятельности защищали диссертации и становились кандидатами педагогических наук (тематика диссертаций была неисчерпаемой).

Практически вся деятельность директора проходила в посещении уроков своих учителей, подготовке и проведении различных методических недель и бесконечных педсоветов. При этом не следует забывать, что обычно у директора было еще и довольно много собственных уроков, как у учителя-предметника. Это и понятно, ведь "учителю учителей" была необходима постоянная личная педагогическая практика.

Как бы подтверждением отрицания собственно руководящей деятельности директора школы можно выделить два общеизвестных факта, над которыми, правда, мало кто тогда задумывался. Среди издаваемых в то время педагогических журналов не было издания, предназначенного специально для руководителя образовательного учреждения. Зато выпускалось огромное количество методических журналов. Они-то и были рассчитаны на "учителя учителей". По этим же причинам в педагогических институтах обучали различных учителей-предметников, а администраторов не готовили (не было ни соответствующих факультетов, ни специальностей). Да и зачем было обучать? Набравшийся опыта и умный учитель легко мог стать успешным директором.

Интересно отметить, что в то время такой подход к руководителю, например, машиностроительного завода, вызвал бы, мягко говоря, недоумение. Никто не требовал от директора завода, чтобы он умел работать на тех станках, что стоят у него по цехам. От него требовалось умение управлять производством в целом. Но применять одинаковые мерки к руководителю производства и руководителю образовательного учреждения тогда никому не приходило в голову.

Таким образом, типичный руководитель ОУ в рамках традиционной системы образования почти всегда находился внутри школы, был полностью поглощен педагогическим прогрессом, фактически исполняя роль старшего учителя.

Такая преимущественная жизнь директора внутри своей школы полностью соответствовала требованиям того времени и устраивала всех участников образовательного процесса, а также самого директора.

... Важнейшим фактором, определившим изменение характера деятельности руководителя ОУ в новых условиях, стал его выход "наружу", за пределы своей школы, вслед за выходом всей системы образования в экономику. Сегодня руководители регионального и муниципального уровня рассматривают образование как одну из сфер экономики и предъявляют к ней соответствующие требования. Такое превращение образовательного учреждения "из вещи в себе в вещь для всех" сопровождалось постепенным формированием более-менее четких требований к результатам деятельности школы, чего ранее никогда не было.

В новых условиях *изменяется социальный статус директора школы, а значит, и его социальная роль.* Теперь успешный руководитель ОУ уже не может оставаться "главным методистом". У него неизбежно появляется набор новых характеристик, кардинальным образом меняющих его деятельность.

В условиях юридической и финансовой самостоятельности директор школы выступает полноправным *стратегом*. Он определяет перспективы развития своего учреждения в условиях конкуренции и нестабильности. В некоторых ОУ округа это даже нашло свое отражение в составлении Программы развития школы на среднесрочную перспективу (5-7 лет). Теперь директор школы несет ответственность за будущую судьбу своего учреждения, а это может быть и процветание, и ликвидация вследствие полной бесперспективности.

Одновременно руководитель ОУ представляет свое учреждение в системе социально-экономических отношений, т.е. выступает в качестве *менеджера "своей фирмы"*.

Предметом его забот становится имидж учреждения и его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг; привлечение дополнительных клиентов и заказчиков, налаживание социального партнерства, фандрайзинг, организация социального проектирования.

Это требует разворачивания маркетинговой деятельности, просчета рыночных перспектив, ведения обширных деловых переговоров, организации PR-кампаний.

Отсюда ясно, что главной заботой директора постепенно становится не контроль за текущей деятельностью внутри школы, а создание благоприятных внешних условий для этой деятельности. Внутри учреждения работают его заместители, которых теперь он подбирает себе сам, без каких-либо указаний сверху. Это люди, которые проводят "политику" директора в школе. Не случайно сейчас много говорят о команде управленцев школы. Те директора школ, которые раньше и яснее это поняли, быстро почувствовали нехватку знаний по новым для них направлениям деятельности. Стало формироваться стремление получить менеджерское образование. Анализ статистических данных по городу показывает, что если пять лет назад в городе не было ни одного директора с высшим менеджерским образованием, то в 2004 году такие директора школ составляли уже 15%.

Все эти изменения нашли свое отражение в смене позиции окружающих по отношению к характеру деятельности директора школы. Если раньше считалось обязательным, чтобы директор целыми днями был неотлучно в своем учреждении, да еще и сам вел

много уроков, то теперь считается нормальным, если директор появляется в своей школе не каждый день. И все чаще раздаются голоса о том, что директор школы вообще не должен иметь своих уроков (что вполне резонно).

Так, неофициальный опрос, проведенный автором среди директоров школ города, показан, что в среднем директор сейчас проводит в стенах своей школы лишь примерно половину рабочего времени. Этот же опрос также позволил выяснить, что если еще три-четыре года назад каждый директор вел в среднем по 10-12 часов в неделю по своему учебному предмету, то сейчас эта цифра сократилась до шести часов в неделю.

Очень знаменательными в этом отношении являются, пока, правда, еще редкие, факты, когда директорами школ назначают людей, не имеющих педагогического образования! (Кто бы мог это представить еще десять лет назад?)

Сильно *меняется и масштаб директорской деятельности*. Зачастую это теперь выход за пределы одного здания – значительная часть ОУ на территории округа сейчас имеет филиалы в других населенных пунктах. Для некоторых это и выход за пределы муниципалитета – при организации подвоза детей в Образовательный центр, например. Это требует другого уровня мышления, других подходов в организации работы.

Кардинально изменились подходы к деятельности директора и внутри своего учреждения. Теперь это *не педагогический, а экономический подход*. Главной заботой руководителя стали экономия средств и эффективность их вложения. Внимание директора сместилось от образовательного процесса к его результату. Это привело к изменению планирования работы школы на учебный год, пересмотру схем внутришкольного контроля, изменению функционала его заместителей.

Особо следует отметить то обстоятельство, что в новых условиях директор, как полноправный руководитель своего учреждения, стал определять его *кадровую политику*. Это реальный прием людей на работу, постоянные пересмотры штатного расписания, долгосрочное планирование переподготовки и аттестации своих сотрудников, даже увольнения по сокращению штатов и присутствие на судебных заседаниях в роли ответчика (в 2004 году в г. Новокуйбышевске были отмечены первые такие случаи).

Такое резкое и очень быстрое изменение характера деятельности потребовало от руководителей ОУ проявления совсем других личностных качеств, нежели тех, которые они демонстрировали прежде. Директор школы в новых условиях должен быть очень гибким, инициативным, энергичным, коммуникабельным, должен уметь подобрать команду помощников и единомышленников. Естественно, что такие требования оказались не всем по силам. Довольно быстро стала развиваться *личностная дифференциация среди директоров школ*. Некоторые стали успешными руководителями, которые обеспечили стабильное функционирование своих учреждений, а некоторые "зависли" в неопределенном положении, а их школы стремительно теряют перспективы развития. Поэтому далеко не случайно, что за последние пять лет, например, директорский корпус г. Новокуйбышевска обновился примерно на 50%, и это вовсе не связано с выходом людей на пенсию. Что же, новые требования – новые люди.

Таким образом, характер деятельности директора школы в современных условиях принципиально изменился. Он стал стратегом и главным менеджером своего учреждения, обеспечивающим благоприятные внешние условия для его функционирования и развития. Такое изменение потребовало от директоров школ проявления новых личностных и профессиональных качеств, что стало для них проблематичным. Наличие таких проблем напрямую влияет на судьбу руководимых ими учреждений.

Вопросы

- В какой мере Вы согласны с наблюдениями, оценками и взглядами автора?

- Как Вы считаете, какие требования к квалификации директора в современных условиях являются обязательными?
- Как обеспечить соответствие уровня квалификации школьных администраторов современным требованиям – надо обучать? заменять? какие есть другие возможности?

Моя педагогическая позиция

**Материалы опроса руководителей школ, сотрудников НМЦ, учителей
(ноябрь 2004 г., 60 чел.)**

1. В чем сущность образования?

- ...в том, чтобы школа сегодня могла научить ребенка самостоятельно решать проблемы как социальные, так и личностные.
- Сформировать человека всесторонне развитого, способного принести пользу обществу, своей Родине,
- Дать знания по разным предметам, подготовить обучающихся к будущей жизни.
- В получении знаний, необходимых для самореализации в обществе.
- Формирование определенных качеств личности. Сегодня в условиях меняющегося общества на первый план выходит способность к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности. Но нельзя игнорировать нравственные качества и общекультурную компетентность.
- Обучить детей ориентироваться в социуме: дать предметные знания; сформировать нравственные ценности; развить самостоятельность.
- Передача опыта одного поколения другому
- Воспитание свободной личности, гармоничной, интеллектуальной, социальной, на традициях и культурном наследии цивилизации, нации
- Отталкиваясь от известной фразы о том, что образование – это то, что остается с человеком, когда все, что изучалось, прочно и хорошо забыто, можно предположить, что сущность образования состоит в том, чтобы перевести необходимые для жизнедеятельности (в том числе и профессиональной) человека знания из плоскости абстрактной информированности в плоскость личностную, сделать их личным достоянием человека, его глубоко индивидуальными качествами, позволяющими, опираясь на них, как на платформу, творить собственную жизнь (в том числе и профессиональную), жизнь своих детей, участвовать в жизни близких и социума в целом.
- Сущность в развитии. Думаю, что не всегда это развитие должно оцениваться "планками" стандарта. Да, среда (в том числе и образовательная) влияет на становление личности. Но следует не забывать и о генетических факторах. Развивал, на мой взгляд, нужно терпеливо воспринимать и принимать разные возможности обучаемых.

2. Цели образования – это результаты деятельности, ожидаемые...

- Обществом (родителями, учителями, самими учащимися, социальными партнерами...)
- ... педагогами и учащимися.
- Каждый сам себе ставит цель. Сам идет к своим результатам.
- В настоящее время цели образования становятся все прагматичнее. Наверное, это изменится. Но лет через двести. Государство ставит свои цели, а человек свои.
- ...тем, кто формирует образовательный маршрут, и тем, кто по нему направляет детей.
- ...тем, кто эту цель поставил.
- Взрослыми – родителями, педагогами, управленцами.
- В современной школе это результаты, ожидаемые педагогическим коллективом. Но нужно стремиться к тому, чтобы цели педколлектива совпали с ожиданиями родителей, учащихся, всех участников образовательного процесса.
- Цели образования сегодня ставятся работниками образования "высшего ранга" с учетом (хотелось бы этого) интересов общества, государства, отчасти родителей и учащихся. Цели всех перечисленных категорий не совпадают. Цели ставят одни, ведут к реализации этих целей непосредственно учителя.

- В какой-то степени родителями: отдали детей в школу, они промучились 10 лет, получили результат – документ об образовании (не знания), т.е. образовались.

3. В каких терминах могут быть описаны цели образования?

- Знать, уметь, быть способным.
- Эффективность; доступность; компетентность.
- Грамотность — образованность — компетентность — культура — менталитет.
- Развитие, обучение, воспитание.
- Профилизация, социализация, информатизация.
- Научить учиться, объяснять, ориентироваться, решать проблемы.
- В терминах, которые описывают личностные новообразования (должны освоить понятия, сведения, правила, умения; должны быть сформированы взгляды, качества).
- Для личности цели образования, условно говоря, могут выражаться в терминах "хочу" и "могу". А для остальных участников (образовательного процесса) – "надо", "должен", в крайнем случае – "желательно".
- Доступность, результативность, компетентность.
- Методологическая компетентность, функциональная грамотность, информационная культура.

4. Можно ли утверждать, что цели школьного образования представляют собой совокупность целей изучения учебных предметов? Можно ли утверждать, что появление новых целей образования неизбежно ведет к появлению новых предметов?

4а	4б
• Нет	Да
• Да, можно	Нет, не ведет
• Нет	Нет
• Нельзя. Цели изучения предметов у□ же целей образования.	Да, и новых предметов, и новых подходов. Возможно сохранение "старых предметов" при перекомпоновке материала.
• Нет, важно научить думать, размышлять, осуществлять свободный выбор и нести за него ответственность.	Появление новых предметов возможно, но не обязательно.
• Так и должно быть.	Появление новых целей должно вести к переформулировке целей предмета. Но это все безумно трудно.
• Я думаю, нет.	Появление новых целей может привести как к появлению новых предметов, так и к расширению и углублению предметных областей.
• Нет, цели образования не должны быть сужены до – дать знания.	Моя цель (учителя) – для чего нужны данные знания, где они пригодятся, научить ими пользоваться. Но это не ведет к появлению новых предметов.
• Нельзя.	Сейчас получается, что появление новых целей ведет к появлению новых предметов.
• Нет. В государстве возникает больше проблем, и ограничиваться только вооружением детей знани-	Увеличить количество предметов в школе? Конечно, нет. Необходимо выбирать эффективные способы подго-

ями предметного характера недопустимо.	товки учащихся к решению проблем.
----------------------------------------	-----------------------------------

5. Каковы основные источники общего образования в современном обществе? Какие источники общего образования может использовать школа?

- Закон "Об образовании", образовательные стандарты, Интернет, новые технологии, новые средства обучения,
- Учебник, компьютерные технологии и т.д.
- Продукт деятельности руководителей образования, науки; продукт деятельности методистов, имеющих опыт работы в школе на всех ступенях школьного образования.
- Исторические основы, традиции и культура народов, развитие общества, науки, искусства и т.д.
- Дошкольные образовательные учреждения, школа, учреждения дополнительного образования. Интернет, средства массовой информации.
- Школа, культурная среда, социальная среда, государственная политика в области образования (финансирование, государственные стандарты).
- СМИ. моральные нормы, религия, ближайшее окружение (семейное, социальное).
- Знания учителя, предметная литература, общение с преподавателями вузов, связь с учреждениями дополнительного образования, музеями, посещение театров, экскурсии.
- Знания учителя, современные информационные технологии, связь с учреждениями дополнительного образования.
- Социум, достижения человечества, природа Земли.

6. Возможна ли индивидуализация целей школьного образования?

- Нет.
- Возможна, особенно основного и начального.
- Да, возможна.
- В принципе невозможна.
- Да, возможна и необходима. Она позволит полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавая условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами.
- Возможна при определенных экономических условиях.
- Да, при определенных кадровых, финансовых возможностях.
- Невозможна по определению, так как образование общее. Не исключаются отдельные частные случаи индивидуализации целей.
- Цель едина, но каждый должен иметь возможность осваивать ее в своем темпе, объеме
- ...Хотелось бы, чтобы была индивидуализация образования. В классе учитель больше внимания уделяет "двоечнику", чем отличнику и "хорошисту". Средний ученик вообще выпадает из поля зрения. Причин много: 33 и больше учащихся в классе, загруженность учителя. В обычной школе "индивидуальные маршруты" не применяются.

7. Какие индивидуальные образовательные результаты школа обязана оценивать, а какие – не имеет права?

- Нельзя оценивать личные качества, остальные образовательные результаты – можно.
- Обязана оценивать результаты освоения учебных программ, не имеет права оценивать личные качества учащихся.
- Школа обязана оценивать предметные достижения учащихся, а метапредметные – нет.
- Должна оценивать предметные и метапредметные результаты, не должна – личностные качества, ценностные ориентации, профессиональный выбор.
- Оценивать знания обязана, нельзя оценивать уровень воспитанности.

- Всё, кроме творческих работ, в которых учащиеся раскрывают свою жизненную позицию, понимание гражданского долга.
- Оценивать знания уровень школа должна; оценивать формирование нравственных качеств невозможно: оценить способность к принятию самостоятельных решений тоже надо.
- Объективно не оценить творческие наклонности и результаты. Вернее, эта оценка должна быть очень корректной и носить позитивный характер.
- Школа должна оценивать положительно и благожелательно все образовательные результаты, но использовать при этом не только традиционную систему оценок (баллов)
- Всё, что со знаком "плюс", можно обнародовать, со знаком "минус" весьма дозированно, осторожно, учитывая личностные особенности.

8. Каковы главные объекты внутришкольного контроля за образовательным процессом?

- Качество преподавания, качество знаний.
- Выполнение правил внутреннего распорядка; методика преподавания; достижения учащихся.
- Успеваемость, освоение стандарта; личные достижения ученика (индивидуальный рост); домашние задания; адаптация учащихся в 5 и 10 классах; рациональное использование урочного времени; ведение школьной документации (РОНО часто оценивает школу именно по этому вопросу).
- Сотрудники и результаты обучения детей.
- ЗУН.
- Контроль за качеством знаний и личным ростом ученика.
- Качество знаний по предметам, качество преподавания, объективность оценивания результатов обучения; выполнение образовательных стандартов: эффективное использование новых технологий; сохранение и укрепление здоровья учащихся; работа с детьми девиантного поведения и т.д.
- Урок (качество проведения), результаты обучения.
- Учитель (выполнение программы), ученик (обученность).
- Учащиеся, учителя, УМК. нормативная база, ЗУН. условия

9. Какова мера ответственности учителя за образовательные результаты?

- Мера не установлена.
- Иногда из-за конкретного учителя ребенок не хочет ходить в школу, начинает прогуливать, "отпадает" от школы и наоборот. Учитель должен учить "радостно", "трепетно", "победно", иначе лучше уйти из школы, чтобы не губить души детей.
- Учитель несет ответственность за образовательные результаты в рамках учебной программы (образовательного стандарта).
- Высокая мера ответственности – как моральная (как воспитал), так и профессиональная (как научил).
- Учитель в полной мере несет ответственность за образовательные результаты в случае интеллектуальной нормы ученика.
- Примерно 30 процентов.
- Учитель может нести административную ответственность за образовательные результаты (именно может нести, но не всегда несет). Часто учитель несет моральную ответственность (тоже не всегда) за результаты обучения. Это выражается в переживаниях учителя.
- Достаточно высокая, но не стопроцентно, так как в приоритете у нас умение научить, а не замотивировать, а если нет мотивации, то какие могут быть высшие результаты;

многие рождаются без музыкального слуха, многие без логического, многие без орфографического и т.д. Все это можно развить, но это требует много сил и времени.

- Конечно, учитель отвечает за результат. Мера - это понятие относительное. Много зависит и от ученика, от его желаний, способности воспринимать материал. Но из-за этого часто возникают конфликты с родителями, для которых учитель отвечает за все в полной мере (на 100%).
- Учитель и ученик несут ответственность вместе

10. Какова мера ответственности школьной администрации за образовательные результаты? За какие образовательные результаты в первую очередь отвечает директор (завуч), а учитель – во вторую очередь?

- Затрудняюсь ответить.
- Директор (завуч) отвечает за обеспечение условий, необходимых для успешного образовательного процесса (информационных, материальных, эмоциональную поддержку, методическую поддержку учителя).
- Достаточно большая.
- Директор школы отвечает за стратегию, за метапредметные результаты, учитель – за предметные результаты.
- Директор (завуч) отвечает в первую очередь за выполнение образовательных стандартов. Учитель формально не отвечает за качество знаний учащихся, но должен.
- 50%.
- Учитель и администрация несут в какой-то степени ответственность за образовательные результаты.
- В настоящее время нет четкого разделения меры ответственности. Она прописана в законе. Но в жизни всё по-другому.
- Образовательные результаты зависят от очень многих условий. Преподавание предмета зависит от профессионализма учителя. А подбор и расстановка кадров – это функция администрации. Выбор форм и методов обучения также влияет на результаты. Но педагогические технологии выбирает учитель. Это его право и мера ответственности.
- Директор, завуч – за выполнение программ, учитель – за выполнение стандартов.

11. Что не должен делать педагог ни при каких обстоятельствах?

- Не причинять физических унижений.
- Не обсуждать с обучающимися и их родителями личностные и профессиональные качества своих коллег.
- Не высказывать родителям о "грязной" интеллектуальной и моральной сущности их ребенка.
- Попустительствовать безделью.
- Быть равнодушным к ученикам.
- Оскорблять учащихся.
- Быть необъективным.
- Быть занудой.
- Считать во всем правым только себя.
- Унижать учащихся.
- Завышать или занижать оценки (в погоне за "качеством" или для сведения счетов).
- Быть безнравственным.
- Приходить неподготовленным на урок.
- Давать оценку личности ученика.
- Показывать свою неприязнь ученику.
- Нарушать права учащихся, родителей, коллег.

- Перекидывать свои проблемы на учеников.
- Выяснять принародно отношения с коллегами.
- Унижать и оскорблять родителей.
- Иметь "любимчиков".
- Сравнить ребенка с более успешным.
- Злоупотреблять своим служебным положением.
- Терять эмоциональное равновесие.
- Оценивать ребенка ("хороший", "плохой") по его успеваемости.
- Быть злопамятным по отношению к детям, родителям, коллегам.
- Курить, грубить, быть неопрятно одетым.
- Работать по 14-16 часов в сутки.
- Лгать и лицемерить.
- Не обещать того, что не сможешь сделать никогда.
- Халтурить.
- Повышать голос на ученика.
- Выгонять ученика с урока.
- Превышать норму домашнего задания.
- Ставить "2" за дисциплинарные моменты.
- Ругать ученика перед классом.
- Допускать панибратские отношения.
- Переносить свои отношения со взрослыми на класс.
- Навязывать ученикам собственные мнения.
- Обижать учеников.
- Отказывать детям в помощи.
- Вредить ученикам.
- Манипулировать отметками.
- Болеть "звездной болезнью".
- Пользоваться старыми знаниями, полученными 20 лет назад, и не желать учиться.
- Унывать.

12. Что обязан делать педагог при любых обстоятельствах?

- Быть терпеливым и тактичным.
- Быть требовательным, уважать ученика, помогать ему.
- Создавать комфортные условия на уроке.
- Совершенствоваться.
- Соблюдать Закон.
- Соблюдать этику межличностных отношений.
- Нести полную ответственность за здоровье и жизнь ребенка.
- Уважать ученика, в любом случае наши дети лучше нас.
- Работать на совесть, чтобы не было стыдно перед собой и своими детьми.
- Давать негативную оценку поступку учащегося, если учащийся хамил, дерзил кому бы то ни было.
- Помочь ученику комфортно существовать в образовательном процессе; помочь добиться желаемого результата; помочь определить свое место в дальнейшей жизни.
- Создавать условия для раскрытия индивидуальных способностей.
- Быть старшим другом.
- Руководствоваться принципами педагогики сотрудничества.
- Сначала "любить", а потом "учить".

- Качественно преподавать предмет, выполнять стандарт по предмету, воспитывать личность, способную адаптироваться в социуме.
- Учитывать психическое состояние ребенка в конкретной ситуации. Поддерживать ученика в самых незначительных попытках успеха.
- Учиться, помогать, слушать.
- Быть примером воспитанности, компетентности.
- Быть ответственным за выполнение работы, порученной ему; выполнять правила трудового распорядка, свои функциональные обязанности, вести работу по охране труда и технике безопасности; относиться к ученику, родителю как к личности, как к гражданину.
- Не бояться признавать свою ошибку; стараться понять ученика: стремиться к взаимноинтересному и взаимообогащающему общению.
- Защищать права ребенка; быть всегда рядом, но чуть-чуть впереди.
- Быть высоконравственной личностью, любить свою страну и быть патриотом, быть хорошим сотрудником, работать в команде.
- Защищать детей в любой ситуации (особенно экстремальной) педагог является гарантом безопасности ребенка; оказывать педагогическую поддержку; всегда выступать с позиции "не навреди".
- Быть толерантным.
- Формировать гражданскую позицию своим примером.
- Быть объективным.
- В чрезвычайных ситуациях думать в первую очередь о детях.
- Относиться ко всем равноценно.
- Быть готовым к уроку; повышать свое мастерство; быть вежливым; быть готовым прийти на помощь ученику.
- Быть искренним, честным.
- Быть преданным своему делу.
- Думать о здоровье ребенка (психическом, физическом); заниматься нравственным воспитанием, дать свободу выбора. (На уроке все эти принципы снизойдут на нет.)
- Дать ученику возможность получить максимум знаний, не навредить здоровью; не сломать личность.
- Педагог должен если не любить, то уважать обучающегося; стремиться к совершенствованию педагогического мастерства; стремиться к командной, а не конкурентной работе в коллективе.

"Протокол о намерениях"
(анкета для руководителей образовательных учреждений
и органов управления образованием)

Укажите, какие изменения в управленческой деятельности Вы намереваетесь осуществить в ближайшем году.

1. На какие конкретные задачи по достижению нового качества образования Вы ориентируетесь? Какие задачи Вам уже удалось решить? Какие задачи Вы предполагаете решить в течение года? В течение двух-трех лет?
2. Какие задачи по обеспечению доступности качественного образования Вам удалось решить? Какие задачи Вы будете решать в ближайшем году? В течение последующих двух-трех лет?
3. Что уже удалось сделать для более эффективного использования имеющихся ресурсов - кадровых, методических, материальных, финансовых и др.? Какие меры в этом направлении Вы намерены осуществить в ближайшее время?
4. Какие образовательные результаты Вы анализируете ежегодно? Что Вы планируете изменить в мониторинге образовательных результатов?
5. Какие меры Вы предполагаете осуществить для информирования общественности о результатах своей управленческой деятельности?
6. Какие меры Вы намерены осуществить в ближайшем году для перехода к государственно-общественному управлению? в последующие годы?
7. Какие меры Вы планируете для обеспечения независимой экспертизы образовательных результатов? Какие из этих мер можно осуществить в течение ближайшего года?
8. Что можно сделать в Ваших условиях для развития инновационной деятельности? Что будет сделано в течение года?
9. Что Вы намереваетесь изменить в системе отношений с родителями? Что уже сделано в этом отношении?
10. Назовите ключевые слова, которые будут характеризовать Вашу управленческую деятельность в ближайшие годы.