

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Серия: «Управление образованием»

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА
«УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ»

Направление 081100.68
«Государственное и муниципальное управление»

О. Е. Лебедев

**УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Учебно-методическое пособие



НИУ ВШЭ — СПб
Санкт-Петербург
2011

УДК 378.1
ББК 74.04
Л33

*Одобрено на заседании кафедры институциональной экономики
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге*

Л33 *Лебедев О.Е.* **Управление образовательными системами: теория и практика.** Учебно-методическое пособие. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011. – 108 с.

Учебно-методическое пособие «Управление образовательными системами: теория и практика» предназначен для магистрантов, обучающихся по магистерской программе «Управление образованием» по направлению 081100.68 «Государственное и муниципальное управление» и включает все компоненты, реализуемые в образовательном процессе в ходе реализации данной программы по учебной дисциплине «Управление образовательными системами».

Практическая часть учебно-методического пособия включает перечень заданий для аудиторной и самостоятельной работы магистрантов, направленных на формирование компетенций, включенных в образовательный стандарт по данному направлению подготовки (ФГОС ВПО http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m123.html), соответствует образовательной программе подготовки магистров по направлению 081100.68 «Государственное и муниципальное управление» и учебному плану НИУ ВШЭ подготовки магистра по направлению 081100.68 «Государственное и муниципальное управление», утвержденному в 2011 г.

УДК 378.1
ББК 74.04

© Лебедев О.Е., 2011
© Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики». Санкт-Петербург, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Раздел 1. Образовательная система как объект управления</i>	<i>4</i>
<i>Раздел 2. Процессы в системе образования</i>	<i>11</i>
<i>Раздел 3. Тенденции развития системы образования</i>	<i>17</i>
<i>Раздел 4. Компетентностный подход к проектированию образовательного процесса</i>	<i>26</i>
<i>Раздел 5. Целеполагания в сфере образования</i>	<i>48</i>
<i>Раздел 6. Образовательная программа как инструмент управления качеством образования</i>	<i>73</i>
<i>Раздел 7. Программа развития образовательного учреждения</i>	<i>91</i>
<i>Раздел 8. Кадровое обеспечение программы развития образовательного учреждения</i>	<i>95</i>

РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

1.1. МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИИ

Раздел 1.1. Сущность образования

Взгляды на сущность образования за последние десятилетия претерпели изменения. В третьем томе Педагогической энциклопедии (М.: Советская энциклопедия, 1966. С. 141) образование определяется как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. Во втором томе Российской педагогической энциклопедии (М: Большая Российская педагогическая энциклопедия, 1999. С.62) образование определяется как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. В свою очередь, под социализацией понимается освоение культуры общества, что обеспечивает возможность человека выступать в качестве субъекта деятельности, выполняя различные социальные роли.

Культура представляет собой отражение социального опыта. В исследованиях В.В.Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина обоснован вывод о том, что существенными элементами социального опыта являются знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, ценности.

Таким образом, образование можно определить как специально организованный процесс освоения социального опыта, включающего указанные выше элементы. Педагогическая практика многих лет показывает, что для успешного освоения социального опыта необходимо соотносить его с индивидуальным опытом обучаемых. В связи с этим в структуре социального опыта имеет смысл выделить две составляющие: обобщенный опыт и индивидуальный опыт (который может существенно различаться у разных учащихся).

Предлагаемое определение образования расширяет представление о его возможностях по сравнению с тем пониманием образования, которое раскрывается в Педагогической энциклопедии шестидесятых

годов XX в. Но это определение также не дает достаточно полного представления о возможностях образования, о его значении для человеческой деятельности.

Любая человеческая деятельность может быть рассмотрена как процесс решения проблем. Человек выступает как субъект деятельности в той мере, в какой он выступает и как субъект целеполагания, способный определять цели собственной деятельности, и как субъект целереализации, способный выбирать и эффективно использовать средства реализации целей.

Таким образом, образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе освоения социального опыта, элементом которого является индивидуальный опыт обучаемых (Лебедев О.Е. Качество — ключевое слово современной школы. – СПб.: Филиал издательства «Просвещение», 2008.С. 9-10).

Структура данного процесса представлена на следующей схеме:

Образование как освоение опыта решения проблем

Изучение опыта решения проблем	
Социальный опыт решения проблем	Собственный опыт учащихся (самоанализ)
Формирование у учащихся опыта решения проблем (познавательных, оценочных, коммуникативных, нравственных, организационных) в процессе образовательной деятельности	

Непосредственным результатом образования является достижение учащимися определенного уровня образованности, обеспечивающего возможность решения каких – либо проблем, значимых для учащихся.

- Образованность как результат образования
- Круг интересов (круг проблем, имеющих личностную значимость).
- Образовательное пространство (круг источников информации, подготовленность к их использованию).
- Способы решения проблем, умения (круг решаемых проблем).
- «Знаниевые основы» решения проблем (функциональные знания – правила, нормы, образцы; теоретические знания; методологические знания).
- «Первоисточники культуры» (аутентичные тексты).

Уровни образованности учащихся могут различаться: на разных этапах развития школы; на разных ступенях школьного образования; у разных учащихся на одном и том же этапе образовательного процесса; у одного и того же ученика в разных предметных областях или сферах деятельности.

Понятие образовательной системы

Система — совокупность элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство.

Образовательная система — совокупность элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, которая обеспечивает возможность осуществления образовательного процесса (организационно-педагогическая, педагогическая, дидактическая система).

Система образования — образовательная система, ограниченная территорией и наличием административных связей между ее элементами.

Элементы образовательной системы:

- *Образовательные институты* (образовательные учреждения; другие социальные структуры, выполняющие образовательную функцию), обладающие определенными ресурсами (организационными, дидактическими, методическими, информационными, интеллектуальными, материальными, финансовыми, человеческими), необходимыми для реализации образовательных программ путем организации совместной деятельности участников образовательного процесса.
- *Управленческие структуры*, обладающие определенными ресурсами (в т.ч. административными).
- *Структуры, обеспечивающие образовательную деятельность* (служба сопровождения, методическая служба, аналитическая служба, экспертная служба), обладающие определенными ресурсами.

Связи между элементами образовательной системы (функции в осуществлении образовательного процесса)

- Связи между образовательными институтами:
 - дошкольные образовательные учреждения и школы (прямые связи);
 - школы (отсутствуют; обмен ресурсами; ресурсное обеспечение);
 - школы и учреждения дополнительного образования (взаимосвязи формального и неформального образования);

— учреждения общего и профессионального обучения (преемственные связи);

— образовательные учреждения и другие образовательные институты (взаимосвязи формального, неформального и информального образования).

- Связи между образовательными институтами и управленческими структурами (административные связи; координация; обеспечение ресурсами).
- Связи между образовательными институтами и обеспечивающими структурами (обеспечение ресурсами; обмен ресурсами).
- Связи между управленческими и обеспечивающими структурами (административные связи; обмен ресурсами).
- Связи между управленческими структурами («административная вертикаль»; распределение управленческих функций).
- Связи между обеспечивающими структурами (связи отсутствуют; обмен ресурсами; распределение функций обеспечения).

Отношения между элементами образовательной системы (позиции)

Возможные виды отношений: субординация; диктат; партнерство; кооперация; конкуренция; «заказчик–исполнитель»; договорные отношения; ценностные.

Базовые ценностные отношения в системе общего образования (схема анализа)

- Кого учить?
 - всех, кто обязан учиться;
 - всех, кто имеет право на образование.
- Кому учить?
 - тем, кто имеет на это право;
 - тем, кто способен выполнять образовательные функции;
 - учителям, которые могут информировать, регламентировать учебный процесс и контролировать его результаты (функция оценщика в ломбарде)
 - учителям, которые могут вдохновлять и руководить познавательным процессом.
- Как учить?
 - так, чтобы обеспечить успеваемость всех учащихся; одинаковые условия для всех; разные критерии итоговой оценки;
 - так, чтобы обеспечить успешность всех учащихся; разные условия и одинаковые критерии итоговой оценки для разных учащихся;
 - по типу собирания пазлов;
 - по типу конструктора.

- Для чего
читать?
 - для достижения уровня образованности, обязательной для всех; создание человеческих ресурсов, необходимых для государства, (главное — обученность);
 - для достижения уровня образованности, соответствующего возможностям ученика; создание ресурсов развития личности (главное — обучаемость);
 - для подготовки работников физического труда;
 - для подготовки работников умственного труда.

Проблема выбора базовых ценностей: идеология долга или идеология права?

Результативность функционирования образовательной системы

Социальная роль образовательной системы — ее влияние на процессы, происходящие в обществе (переход от «грамотного общества» к «образованному обществу»; инструмент социальной сегрегации или «социальный лифт»; формирование интеллектуальной элиты; формирование нравственных стандартов общества).

Теоретическая модель ОС

- Функции ОС.
- Образовательный процесс (целеполагание, программы, организация, технологии, средства, оценивание, позиции участников).
- Связи и отношения внутри образовательной системы.
- Сеть образовательных учреждений (диверсификация типов и видов ОУ, система взаимодействия).
- Ресурсы — отчуждаемые и неотчуждаемые (состав обучающихся, педагогические кадры, информационные ресурсы, материальные ресурсы, финансовые ресурсы, общественная поддержка).
- Организация управления (структуры, формирование образовательного заказа, критерии оценки деятельности ОУ, доминирующие методы, общественная составляющая).
- Результативность (доступность, качество, эффективность, социальная роль).

1.2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО СРАВНИТЕЛЬНОМУ ОПИСАНИЮ ЛОКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Надо сравнить две или три локальные образовательные системы, под которыми понимаются образовательные системы двух или трех конкретных школ. Необходимо выяснить, чем отличаются эти системы и что между ними общего.

Можно воспользоваться теоретической моделью ОС, адаптировав ее к уровню школы. На основе данной модели надо сформулировать вопросы для сравнительного анализа, а затем ответить на них. В процессе работы может возникнуть необходимость в уточнении поставленных вопросов, а возможно и самой теоретической модели.

Предварительно следует определить смысл сравнительного анализа локальных образовательных систем, ответить на вопрос, для чего может быть нужен такой анализ.

1.3.Круглый стол: «ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

- В чем смысл управления образовательными системами?
- В чем разница между управлением функционированием образовательных систем и управлением их развитием?
- На чем основывается возможность управления?
- Какие возможности для решения управленческих задач чаще всего используются/ не используются в практике управления образовательными системами?
- В чем заключаются запросы «управляемой системы» и «управляющей системы»?
- Существует национальный образовательный проект «Наша новая школа». В чем заключаются задачи по управлению этим проектом на уровне района?
- В чем заключаются взаимосвязи задач данного проекта?
- В чем должно измениться качество образования в результате реализации проекта?
- Как меняются задачи управления качеством образования с развитием системы образования?
- В чем заключаются основные проблемы управления образовательными системами в современных условиях?

1.4. Задания для самостоятельной внеаудиторной работы

Задание 1. *Подготовка методики анализа изменений в локальной или муниципальной системе образования.*

Надо проанализировать изменения, которые произошли в локальной или муниципальной системе образования за определенный период времени.

Для этого надо сформулировать цель анализа, вопросы для анализа и определить источниковую базу для ответов на эти вопросы.

Задание 2. Подготовка сообщений на тему: «Возможности современной системы общего образования».

Сравните уровень образованности Евгения Онегина и выпускника современной средней школы.

Из романа «Евгений Онегин»:
Он по-французски совершенно
Мог изъясняться и писал;
Легко мазурку танцевал
И кланялся непринужденно

...

Он знал довольно по-латыни,
Чтоб эпитафии разбирать,
Потолковать об Ювенале,
В конце письма поставить vale,
Да помнил, хоть не без греха,
Из Энеиды два стиха.

...

Бранил Гомера, Феокрита;
Зато читал Адама Смита
И был глубокий эконоом,
То есть умел судить о том,
Как государство богатеет,
И чем живет, и почему
Не нужно золота ему,
Когда простой продукт имеет.

- Сформулируйте основные признаки образованного человека (по каким признакам можно судить об уровне образованности человека), понимая под образованием процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков.
- Сформулируйте основные признаки образованного человека, понимая под образованием процесс развития у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем.
- Исходя из основных признаков образованного человека, составьте портреты выпускников вашей школы.
- Сообщения по одной из работ, включенных в список литературы для самообразования (блок 3).
- Сообщения – ответы на вопросы: становится ли общество образованнее? Ценит ли общество образованных людей? Ценят ли люди свое образование?

РАЗДЕЛ 2. ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИИ

1. *Виды процессов*: основные, обеспечивающие, управленческие; управляемые и неуправляемые; инерционные и трансформационные; инновационные.

2. Из теории социального управления:

- изменения — фактор развития системы; гиперустойчивые системы не способны к развитию; перманентная неустойчивость — фактор риска существования системы;
- система есть своеобразный узел пересечения противоположных процессов;
- адаптированные и бифуркационные механизмы развития системы; связь бифуркационных механизмов с субъективным фактором;
- система способна сопротивляться изменениям; агенты социального контроля и агенты социальных изменений;
- управление всегда связано с регламентацией, но степень ее может быть различна.

3. Развитие ОС — изменение элементов, связей и отношений; кто-то пытается их изменить, кто-то — сохранить.

4. «Метапроцессы»: ориентация на элитное или элитарное образование; от уровня образования — к уровню образованности; классическое, реальное, технократическое образование; гуманитаризация образования; «государствоцентристское» и «детоцентристское» образование; от «идеологии долга» — к «идеологии права»; тип «школы-лидера».

5. Управление состоит в постоянном воздействии на динамическую систему, вызывающую в ней целенаправленные преобразования («Основы кибернетики»).

Социальное управление — воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития (Б.Э.С.).

6. Управление образовательными системами заключается в повышении их потенциала и его использовании для достижения желаемых педагогических и социальных результатов.

7. Реактивное и целевое управление; управление функционированием и управление развитием; управление путем регламентации деятельности (ориентация на должное); управление по результатам (ориентация на сущее и возможное, на выявление достижений и дефицитов); управление через формирование обучающейся организации (способной создавать собственное будущее — П. Сенге).

8. Виды управленческих задач: инициирование, стимулирование, коррекция, блокирование, регламентация.

Управление по результатам

Источник: Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, Й. Ниссинен. Управление по результатам: Пер. с финск. / Общ. ред. и предисл. Я.А. Лейманна. — М: Издательская группа «Прогресс», 1993. — 320с.

- Основная задача руководителя — добиваться результатов. Но при этом надо ясно понимать, о каких результатах идет речь.
- Управление по результатам — это система управления, система мышления и поведения членов организации.
- Объекты совершенствования в системе управления.

В области планирования:

- уменьшение жесткости и схематичности планов, усиление их конкретности и приближение к практике;
- одновременное рассмотрение нескольких стратегических вариантов, а также прогнозирование различных действующих факторов ситуации;
- усиление внимания ключевым результатам и целям, содействующим коммерческой деятельности;
- переход от мышления категориями издержек производства к мышлению, отталкивающемуся от результата;
- доведение запланированных заданий и целей до каждого работника на всех организационных уровнях, а также
- доведение планирования до уровня затрат рабочего времени и создание
- обстановки, стимулирующей стремление к управлению собой.

В области осуществления планов:

- усиление внимания к вопросам управления людьми и контролю за внешним окружением организации;

- эффективное использование имеющихся полномочий, а также отказ от мышления типа «это меня не касается» в конкретных ситуациях управления;
- учет морального, физического и социального состояния руководителя и забота о нем как о факторе эффективности организации.

В области контроля:

- превращение контроля из формальной констатации сделанного в многосторонний процесс обсуждения достигнутых результатов, приводящий к практическим мерам по принятию решений на основе полученных оценок;
 - совершенствование системы премирования, привязка ее к конкретным результатам;
 - повышение требовательности и уровня целей;
 - повышение эффективности управления.
- *Система мышления руководителей:*
 - «сделано» — «сделано в результате»;
 - «прогнозируем» — «хотим»;
 - должностная инструкция как перечень видов деятельности — должностная инструкция как перечень ожидаемых результатов;
 - поле деятельности — поле результатов.

2.2. СООБЩЕНИЯ НА ТЕМУ:

«ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Определение адреса сообщения (научно-практическая конференция, семинар, педсовет и т.п.) и его цели. Критерии оценки сообщения. Обсуждение сообщений. Вопросы для обсуждения: что понимается под возможностями системы образования? Каким образом можно выявить эти возможности? В чем заключаются возможности современной системы общего образования и в какой мере они реализуются?

2.3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА: «МЕТОДИКА АНАЛИЗА ИЗМЕНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

Презентация методик анализа и согласование критериев их оценки, определение задач по доработке представленных методик.

2.4. Задания для самостоятельной внеаудиторной работы

Задание 1. Подготовка аналитических справок об изменениях в конкретных системах образования.

Примерная структура справки:

- объект анализа; обоснование выбора объекта анализа;
- цели анализа;
- обоснование выбора анализируемого периода;
- методика анализа;
- результаты анализа (установленные факты);
- выводы (интерпретация фактов);
- рекомендации.

Задание 2. Подготовка сообщений на тему: «Скрытые процессы в современной системе общего образования».

- Сообщения по материалам кн.: На пороге зрелости. Социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы). Под ред. С.Г. Вершловского – СПб.: АППО, 2010.
- Сообщения о проблемах отношения учащихся к учебе в советской школе (использовать изложенный ниже материал и самостоятельно найти дополнительный материал).

Можно ли предполагать, что проблема качества общего образования связана с увеличением его продолжительности и масштабов и что она выражается в том, что часть учащихся оказывается не в состоянии достичь планируемых результатов образования? Если это так, то чем можно объяснить данное явление?

Можно ли предполагать, что разрыв между реальными и планируемыми результатами образования связан с изменением отношения учащихся к учебе в школе?

Снижение интереса школьников к учебе отмечалось уже в 70-е годы XX века. Об этом свидетельствуют публикации в советской прессе того времени.

Судя по заголовкам газетных статей — «Этот загадочный «школьный процент», «Почему на уроке скучно», «Кто он, школьный педагог?», «Тому ли мы учим в школе?», «Что дала школа моему сыну?», другим публикациям по вопросам школьного образования в «Комсомольской правде», «Литературной газете», «Известиях», «Правде», можно сделать вывод, что общество не было удовлетворено ни результативностью школьного образования, ни его эффективностью, ни его релевантностью — соответствием социальным запросам.

В январе 1974 г., «Литературная газета» опубликовала письмо киевского инженера Н. Сорина с подзаголовком «Что дала школа моему сыну». Автор письма высказывал свое мнение о главных результатах образования, которое получил его сын, закончивший среднюю школу. Собственно говоря, эти результаты сформулировал сам сын в разговоре с отцом накануне окончания школы: «школа вызвала у меня отвращение к учебе; все знать не нужно и невозможно; готовиться к выпускным экзаменам не желаю, все равно учителя «вытянут».

Отец подтвердил в письме, что сын не готовился к выпускным экзаменам и сдал все на 4 и 3. «Интересная деталь — я спрашиваю сына, как будет по-английски: «Я хочу». И — о, чудо! — Андрей не знал этого глагола. А отметка в аттестате по английскому языку — 4!» «Другие знают еще меньше», — успокоил меня он. Куда же меньше?». Между тем в школьной характеристике говорилось: способный юноша, программный материал усвоил хорошо, много читает художественной литературы... «В последний раз школьные работники покривили душой. Он не прочел до конца ни одного произведения классиков». Автор письма был согласен с утверждением сына, что главным результатом школьного образования стало отвращение к учебе.

Ответ рассерженному отцу в том же номере «Литературной газеты» дал С. Соловейчик. По мнению известного журналиста, «с инженером Сориным случилось вот что: его сын оказался в числе немногих отпавших от школы». Соловейчик, говоря об отпавших учениках, имел в виду тех, кто «тянет на тройку с минусом», не имея никакого желания учиться, причем заставить их учиться нельзя: «Заставить учиться можно лишь того, кто все-таки боится остаться вне школы; а кто не боится, того ничем не заставишь, нет такой силы на земле. Того можно только приохотить».

- Сообщения об изменениях в поведении учителей.

Ниже приведены результаты опроса группы учителей, которые высказывали свое мнение о том, что изменилось в поведении учителей в постсоветской школе. Используя данный материал и дополнительную информацию, надо высказать предположения о скрытых процессах, происходящих в сообществе учителей.

1. Нежелание проводить дополнительные занятия бесплатно.
2. Учителя стали искать побочные заработки (в том числе за рамками образовательных услуг).
3. Появились учителя без педагогического образования.
4. Появились авторские программы.
5. Загруженность бумажной работой.

6. Стали пользоваться компьютером.
7. Соперничество среди педагогов. Нежелание делиться опытом с коллегами.
8. Часть учителей знакома с зарубежным опытом работы педагогов.
9. Демократичная манера поведения по отношению к ученикам.
10. Учитель скрывает свою профессию.
11. Боится упрека в том, что хорошая оценка оплачена.
12. Несдержанность в высказываниях учителя по отношению к ученикам.
13. Агрессивное поведение по отношению к ученикам и родителям.
14. Безразличное отношение к своей работе.
15. Формальное выполнение обязанностей классного руководителя.
16. Состояние отчаяния из-за невозможности повлиять на ситуацию.
17. Верующие учителя.
18. Конфликт между молодыми и опытными педагогами.

РАЗДЕЛ 3. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. МАТЕРИАЛЫ И ЛЕКЦИИ

Будущее российского общего образования (фрагменты доклада Лебедева О.Е. на конференции Санкт-Петербургского Союза ученых в апреле 2011 г.).

Вектор развития системы школьного образования в советский период, который сохраняется и в постсоветской школе, можно определить следующим образом: повышение степени доступности образования за счет снижения требований к его качеству и попытка сохранить качество за счет повышения цены достижения образовательных результатов для обучающихся.

1. Развитие системы образования определяется тремя основными факторами: социальным заказом, образовательной средой и потенциалом самой образовательной системы.

Объектом социального заказа являются функции системы образования, представления о которых конкретизируются в характеристиках доступности, качества и эффективности образования. Субъектами социального заказа системы общего образования выступают государство, учреждения профессионального образования, семьи учащихся, представители работодателей, научное сообщество, учреждения культуры, религиозные конфессии, представители этнических групп.

В структуре социального заказа можно выделить три компонента:

- потребности в решении каких – либо актуальных проблем развития общества средствами образования. Это заказ на тип личности, формируемый средствами образования;
- государственный заказ на достижение определенных результатов образовательной деятельности в заданных условиях этой деятельности;
- запросы к системе общего образования со стороны отдельных социальных институтов (высшая школа, семья и т.д.).

Указанные компоненты могут отличаться внутренней противоречивостью, различной степенью реалистичности ожиданий, разными способами предъявления заказа. Последнее обстоятельство обуславливает существование проблемы интерпретации социального заказа, которую каждое образовательное учреждение решает в известной мере самостоятельно.

2. В конце XX – начале XXI века происходят изменения в содержании социального заказа системе общего образования. Они касаются доступности, качества и эффективности общего образования.

Социальный заказ на обеспечение доступности общего образования — на государственном уровне принимается решение о возвращении к всеобщему обязательному среднему образованию. Растет спрос на дошкольное образование. Расширяются масштабы дополнительного образования детей. В 1998 г. численность детей, занимающихся в учреждениях дополнительного образования, находящихся в ведении Рособразования, Росспорта и Роскультуры, составляла 8, 956 тыс. человек; в 2006 г. она составила 10, 898 тыс. человек (образование в Российской Федерации: 2007. Стат. ежегодник. – М., 2007, с. 281). По отношению к числу учащихся в дневных общеобразовательных школах доля детей, получающих дополнительное образование вне рамок школ, составила в первом случае 41,2%, во втором случае — 75,3%.

Понятно, что ориентация на всеобщее обязательное среднее образование сохранится. Вероятнее всего через какое-то время возникнет вопрос об увеличении его продолжительности до 12 лет (скорее всего, в ситуации, когда возникнут трудности с трудоустройством молодежи и при этом государство будет готово содержать дополнительно школьный класс). Сохранится ориентация на расширение масштабов дошкольного образования и, видимо, на сохранение и некоторый рост масштабов дополнительного образования детей (но скорее всего за счет дополнительного образования на базе школ).

Существенной характеристикой заказа на доступность образования является то, что речь идет о доступности качественного образования. По имеющимся исследованиям, сейчас складывается ситуация поляризации школ по их возможностям предоставления качественных образовательных услуг. Различия касаются материальной базы, квалификации педагогических кадров и состава учащихся: дети из неблагополучных и малообеспеченных семей чаще попадают в неблагополучные школы.

Требование равных возможностей для всех детей может нарастать, но реальный смысл оно будет иметь в случае подкрепления необходимыми финансовыми ресурсами.

3. Сложнее обстоит дело с анализом социального заказа на качество образования. Речь идет о качестве школьного образования, хотя уже сейчас можно отметить нарастание требований к качеству дошкольного образования, которое во многом определяет успешность обучения детей в начальной школе. Любое дополнительное образование детей является самодостаточным — если оно не удовлетворяет детей (или их родителей), спрос на определенные детские объединения падает и они прекращают свою деятельность. Проблема качества дополнительного образования детей может возникнуть в двух случаях — если дополнительное образование детей на базе школ из добровольного будет превращаться в принудительное (в этом случае требования к качеству начнут предъявлять семьи) и если состав детских объединений в центрах дополнительного образования будет не соответствовать социальным потребностям в выявлении и поддержке детей, проявляющих способности в видах деятельности, имеющих особую социальную значимость (условно говоря, если в домах детского творчества будут отдавать приоритет кружкам мягкой игрушки, а не объединениям, способных выразить будущих специалистов в области нанотехнологий). В данном случае требования к качеству дополнительного образования детей будут предъявлять государство, высшая школа, представители науки.

4. Запросы к качеству школьного образования могут оказаться различными у основных групп «социальных заказчиков» (общество в целом, государство, отдельные социальные институты).

В современных образовательных стандартах выделяют *три вида образовательных результатов* – предметные, отражающие уровень обученности по учебному предмету; *метапредметные* результаты, характеризующие уровень обучаемости (умение учиться, степень познавательной самостоятельности) и способность использовать освоенные способы деятельности (познавательной, коммуникативной, рефлексивной, практической) в конкретных жизненных ситуациях; *личностные результаты*, отражающие уровень готовности к самоопределению (как человека определенной культуры, как гражданина и т.д.)

Разные «социальные заказчики» отдают приоритет различным образовательным результатам. Схематизируя ситуацию, можно сказать, что семья заинтересована в предметных результатах, гарантирующих возможность последующего обучения в вузах, лучше в престижных; вуз, судя по олимпиадным заданиям, тоже интересуется в наибольшей мере уровнем обученности. Русская православная церковь настаивает на повышении внимания к нравственному воспитанию, осуществляемому на основе религиозных ценностей. Государство (если исхо-

дить из содержания ЕГЭ) отдает приоритет предметным результатам и, кроме того, требует от школы воспитания законопослушных граждан и патриотов.

Между тем, в отечественных и зарубежных исследованиях, в которых стимулируются тенденции развития общества, отмечается, что в экономике XXI века решающую роль будут играть работники интеллектуального труда, способные самостоятельно ставить цели своей деятельности и определять средства их реализации. Но школа продолжает готовить исполнителей, которые должны быть способны грамотно выполнять поставленные перед ними задачи, используя указанные им способы деятельности.

В исследованиях по проблемам образования высказывается мысль о том, что завершилось время, в течение которого система образования должна была готовить «человека знающего», который послужил культурной основой индустриализации и урбанизации в развитых странах мира. Требования к объему знаний заменяются на требования компетентности как способности принимать самостоятельные и обоснованные решения в условиях динамичных процессов. Складывается объективная необходимость в переходе от «грамотного» к «образовательному» обществу.

Принципиальная разница между формированием грамотного и образованного человека заключается в том, что первый учится почти исключительно на адаптированных тестах (типа школьного учебника), а становление образованного человека происходит на основе освоения аутентичных текстов культуры.

Иначе говоря, с точки зрения базовых потребностей развития современного общества приоритетными становятся метапредметные результаты образовательной деятельности. Но в настоящее время нет социальных структур, активно отстаивающих приоритет данного вида образовательных результатов. Свидетельством отставания отечественной школы от вызовов времени является низкое место России в исследовании PISA. Между тем, результаты этого исследования не стали предметом широкого общественного (и даже профессионального) обсуждения, а само исследование чаще подвергается критике, которая сопровождается призывами идти «своим путем», ориентируясь на результаты, имевшие безусловную ценность 40-50 лет тому назад.

Если в социальном заказе общеобразовательной школе будут доминировать ориентации на «полные, глубокие и прочные знания» по отдельным учебным предметам, то на выходе из средней школы мы получим суммативную, а не целостную систему современных знаний. Мы

можем получить прирост обученности, но потерять в уровне обучаемости, следствием чего станет длительное отставание образовательной системы России от образовательных систем развитых стран.

Итак, можно выделить три основных условия повышения качества общего образования: ориентация на достижение метапредметных результатов, сочетание адаптированных и аутентичных текстов, гуманизация образования.

Решение проблемы существенного повышения качества школьного образования связано с решением острой социально-педагогической проблемы обязательного среднего образования. Речь идет о том, обязана ли школа гарантировать получение документа о среднем образовании всем обучающимся или допустимо отчисление из старших классов учащихся, не усвоивших обязательную программу, с предоставлением им возможности завершить свое среднее образование позднее.

5. Существуют изменения и в социальном заказе на эффективность школьного образования. В условиях советской школы государство пыталось получить желаемые результаты при невысоких затратах, особенно на оплату педагогического труда: в 1987 г. среднемесячная денежная заработная плата работников народного образования в РСФСР составляла 170, 2 рубля, во всем народном хозяйстве — 216,1 (79%; в 1940 г. этот показатель был чуть выше 100%). (См.: Труд в СССР. Стат. сб. – М.: Финансы и статистика, 1988. С.159).

В постсоветский период была сделана заявка на установление для учителей средней ставки заработной платы на уровне не ниже средней заработной платы работников промышленности в РФ (закон РФ «Об образовании» в редакции 1992г.) В редакции закона от 2004 г. эта позиция была изъята. В проекте нового закона какие – либо обязательства по определению размера заработной платы педагогических работников отсутствуют.

По данным министерства образования и науки среднее значение зарплаты учителей в 2010 г. составило 14, 0 тыс.руб. (средняя зарплата по стране, по оценке Всемирного банка, достигла 700 долларов. – Известия, 1 апреля 2011). При этом разброс ее весьма значителен — от 46, 5 тыс.руб. в Ненецком автономном округе до 7,6 тыс.руб., в Брянской обл. (проект доклада Правительства РФ о реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2010г.).

В последнее десятилетие бюджетные расходы на школьное образование росли, но одновременно росли и расходы родителей, в том числе имеющие «теневой» характер. При этом родители платят школе за создание более или менее благоприятных условий для ребенка, а за желаемые

результаты они платят не школе — деньги идут репетиторам и разным вспомогательным курсам, услуги которых компенсируют недостатки школьного образования и получение которых связано с дополнительными затратами временных ресурсов детей, а в конечном счете и с затратами здоровья.

Государство пытается стимулировать результативную деятельность школьных учителей с помощью надбавок и заработной платы за качество работы. Но средства на выплату надбавок, которыми располагают школы, явно недостаточные, а критерии оценки качества весьма несовершенны.

В этих условиях есть риск того, что затраты различных ресурсов на образовательную деятельность будут возрастать, но нет гарантий, что рост расходов приведет к повышению качества образования. Таким образом, вполне возможна ситуация социального заказа на снижение эффективности школьного образования.

При всей внутренней противоречивости изменений социального заказа на школьное образование их вектор очевиден – это ориентация на изменение качества школьного образования.

б. Возможность изменений в сфере школьного образования зависит от изменений в образовательной среде. Наиболее заметными из них являются следующие:

- с развитием СМИ и появлением Интернета общеобразовательная школа утратила позиции монополиста в сфере общего образования;
- появляются новые социальные институты, претендующие на реализацию традиционных функций системы образования (распространение информации и знаний происходит через Интернет; через СМИ, рекламу происходит формирование ценностных установок; социальные сети и неформальные сообщества формируют стиль жизни, реализуют потребности в общении, инициируют социокультурные проекты);
- меняется представление о стандарте «образованного человека». С одной стороны, становится очевидным, что для успешной социализации в современном обществе требуется не элементарная, а функциональная грамотность. С другой стороны, понятие образованности не связывается с освоением аутентичных текстов культуры и предполагается возможность достижения необходимого уровня общекультурной компетентности на основе освоения адаптированных текстов школьных учебников.

В условиях изменения образовательной среды перед школой встает необходимость определения своих исключительных возможностей

в сфере общего образования, которыми не обладают вообще или не обладают в нужной степени другие образовательные институты.

7. Происходят изменения и в самой системе школьного образования, определяющие ее потенциал, способность к адекватной интерпретации социального заказа и способность к изменениям, следствием которых было бы повышение роли школы в развитии общества.

За последние 20 лет в школе произошло несколько изменений. Происходят они и сейчас. Не все изменения лежат на поверхности. Можно выделить ряд процессов, происходящих в общем образовании, которые представляют собой изменения в сфере отношений в системе общего образования.

К ним относятся следующие:

происходит переход от отношения к школьному образованию как долгу, который должны выполнять учащиеся, к пониманию образования как права, что предполагает расширение возможности выбора индивидуальных образовательных маршрутов;

сохранение принудительного характера образования, его ориентация на традиционные предметные результаты ведет к снижению значимости школьного образования для учащихся; развивается процесс отчуждения учащихся от школы;

имеет место декавалификация педагогических кадров, которые ориентируются зачастую на прежние поколения учащихся, которых в современной школе уже нет;

получили распространение квазирыночные отношения, при которых объектом «купли – продажи» стали недопустимые с педагогической точки зрения услуги;

появляются новые ресурсы повышения качества образования (образовательные технологии, новые модели организации образовательного процесса, надпредметные программы, гибкие системы оценивания и т.д.), системное использование которых блокируется быстро развивающимся процессом бюрократического управления образовательной системой.

В итоге двадцатилетних перемен и откатов мы имеем мало изменившуюся предметно – классно – урочную систему, в которой уроки в старшей и начальной школе мало чем отличаются друг от друга, а учащиеся должны по – прежнему тратить массу времени на запоминание сведений, которые без труда можно найти в Интернете. Вместе с тем, школа располагает большими инновационными ресурсами, которые используются в малой степени.

8. В существующей ситуации с достаточной долей условности можно выделить три возможных сценария развития.

«*Реставрация*» — попытка возврата к советской школе, которая по мнению многих была лучшей в мире (хотя в мире такой оценки никто не давал) и которая обладала несомненными достоинствами, отвечающими определенным условиям (правда, надо точно определить период времени, который можно оценить как период расцвета — начиная с 70-х гг. советская школа была объектом весьма жесткой критики со стороны общественности и уже в это время шли поиски путей обновления школы).

«*Модернизация*» — существенные изменения во всех элементах системы общего образования (разделение школ по ступеням общего образования; возможность выбора образовательных программ, учитывающих познавательные возможности учащихся и их послешкольные планы; гибкая организация образовательного процесса; реализация компетентного подхода к определению целей образования, его содержанию и оценке образовательных результатов; уменьшение степени регламентации деятельности образовательных учреждений; четкое распределение ответственности за качество образовательной деятельности и ее результаты между школой, семьей и государством).

«*Имитация*» — частичные и малосущественные изменения в деятельности школы, ориентированные на требования управленческих структур.

3.2. СООБЩЕНИЯ НА ТЕМУ:

«СКРЫТЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Определение адреса сообщения и его цели. Критерии оценки сообщения. Обсуждение сообщений. Основные вопросы: по каким признакам можно выявить скрытые процессы в сфере образования? Какие скрытые процессы происходят в системе общего образования в настоящее время и каковы их причины? Каким образом можно воздействовать на эти процессы?

3.3. ПРЕЗЕНТАЦИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПРАВОК

Определение адреса презентации и его цели. Критерии оценки презентации. Обсуждение презентаций.

Основные вопросы: что именно меняется в образовательных системах – структура, связи, отношения, потенциал, другое? Что не меняется в образовательных системах? Каковы причины изменений или их отсутствие? В чем заключаются задачи по управлению развитием образовательных систем?

3.4. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

Задание 1. *Доработка аналитических справок по результатам обсуждения.*

Какие разделы справки оказались наиболее удачными? Какие разделы справки требуют доработки? Почему? Каким образом можно осуществить такую доработку?

Задание 2. *Подготовка сообщений на тему: «Теория и практика компетентностного подхода в системе общего образования».*

- Подготовка сообщений на базе имеющихся публикаций (литература для самообразования, блок 4).
- Подготовка сообщений на базе опроса учителей.
- Подготовка сообщений на базе опроса руководителей школ и методистов.

РАЗДЕЛ 4. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

4.1. МАТЕРИАЛЫ И ЛЕКЦИИ

Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании//Школьные технологии.-2004.-№5.-С.3-12.

Понятия — «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получали распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, в том числе в школьном, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

Сейчас уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей, например, монография А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения», книга «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений», написанная группой авторов под редакцией А.Г. Каспржака и Л.Ф. Ивановой.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не устоялся. Тем не менее можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. *Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:*

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.
- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.
- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Для обсуждения проблем компетентного подхода в образовании необходимо ответить на вопросы о том, какие изменения в обществе обусловили поиск новой концепции образования и почему сложившийся подход к определению целей и содержания образования не позволяет провести его модернизацию. При этом отметим, что понятие модернизации образования нельзя сводить к конкретной программе, рассчитанной на период до 2010 года. Модернизация образования, т.е. обеспечение его соответствия запросам и возможностям общества, осуществлялась всегда — в той или иной мере. Эта мера зависит от способности системы образования к изменениям, а сама эта способность во многом определяется подходом к постановке целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, оценке достигнутых результатов.

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, — ускорение темпов развития общества. В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, о которой сама школа мало что знает. Дети, которые пришли в первый класс в 2004 г., будут продолжать свою трудовую деятельность примерно до 2060 года. Каким будет мир в середине XXI века, трудно себе представить не только школьным учителям, но и футурологам. Поэтому школа должна готовить своих учеников к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

Наиболее точно сейчас могут быть определены новые требования к выпускникам школы на рынке труда. Многие идеи компетентного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и в результате определения тех требований, которые складываются на рынке труда по отношению к работнику. Десять лет назад был подготовлен и опубликован доклад специалистов Мирового банка о развитии российского образования. В этом докладе отмечались многие

достоинства советской системы образования, но отмечалось, в частности, и то, что в меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм — способность менять сферы и способы деятельности. Дальнейшие исследования в области рынка труда привели к формуле, которую можно определить таким образом: необходим переход от хорошего специалиста — к хорошему сотруднику.

Понятие «хороший сотрудник», конечно, включает качества хорошего специалиста, т.е. определенной специальной, профессиональной подготовленности. Но хороший сотрудник — человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям.

Одно из требований к «хорошему сотруднику» определяется следующим образом: если раньше от работника требовались сильные мышцы, то сейчас от него требуются крепкие нервы: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, готовность к стрессовым ситуациям, умение из них выходить.

В условиях России требование готовности к переменам конкретизируется в требованиях подготовки учащихся к жизни в ситуации перехода к гражданскому обществу с рыночной экономикой. В этой связи отметим, что такая подготовка не может быть обеспечена за счет усвоения определенного количества экономических и политических понятий. Требуется другое: выработка умений делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, способности вести переговоры и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

Другое изменение в обществе, которое также существенно влияет на характер социальных требований к системе образования, в том числе к школе, заключается в развитии процессов информатизации. Одно из следствий развития этих процессов — создание условий для неограниченного доступа к информации, что, в свою очередь, ведет к полной утрате школой позиций монополиста в сфере общеобразовательных знаний. Еще одно следствие: в условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше будут те (люди, организации, страны), которые способны оперативно находить необходимую информацию и использовать ее для решения своих проблем.

Но почему сложившаяся система образования не способна ответить на вызов времени и почему в связи с этим надо менять сами подходы к определению целей образования, его содержания, организации самого образовательного процесса?

Школа всегда стремилась реагировать на изменения в обществе, изменения в социальных требованиях к образованию. Такая реакция выражалась, прежде всего, в изменениях программ по учебным предметам — как в связи с достижениями в естественных науках, так и в связи с идеологическими переменами в обществе. Другой путь реагирования на новые социальные требования заключался в дополнении учебного плана новыми предметами. На разных этапах развития школьного образования в учебный план вводились трудовое обучение, производственное обучение, начальная военная подготовка, курс «Этика и психология семейной жизни», курс «Конституция СССР», ОБЖ, информатика и другие дисциплины.

Оба эти направления ориентированы на экстенсивное развитие школы, на увеличение объема изучаемого учебного материала. Экстенсивный путь развития школы — путь тупиковый, ибо ресурсы времени, которое можно выделить на школьное образование, всегда будут ограничены. Кроме того, невозможно достичь нового качества образования (новых образовательных результатов, соответствующих потребностям развития общества) за счет увеличения объема знаний и даже за счет изменения содержания знаний по отдельным предметам.

Надо использовать другой путь — изменение характера связей и отношений между учебными дисциплинами.

Связи и отношения между учебными предметами определяются прежде всего содержанием целей общего образования, соотношением общих целей школьного образования и целей изучения учебных дисциплин.

Как известно, под целями понимаются ожидаемые результаты деятельности, в данном случае — образовательной. Различие подходов к определению целей школьного образования заключается в понимании сущности ожидаемого результата. При традиционном подходе под образовательными целями понимаются личностные новообразования, которые формируются у школьников. Цели обычно формулируются в терминах, которые описывают эти новообразования: ученики должны освоить такие-то понятия, сведения, правила, умения, у них необходимо сформировать такие-то взгляды, качества и т.д. Такой подход к постановке образовательных целей достаточно продуктивен, особенно по сравнению с распространенной практикой отождествления педагогических целей и педагогических задач, когда цели формулируются в терминах, описывающих действия учителя (раскрыть, объяснить, рассказать и т.п.).

Однако определение образовательных целей через описание личностных новообразований учащихся вступает в противоречие с новыми

социальными ожиданиями в сфере образования. Традиционный подход к определению целей образования ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития школы. С позиций этого подхода чем больше знаний приобрел ученик, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личного потенциала. В первом случае цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: что нового узнает ученик в школе? Во втором случае предполагается ответ на вопрос, чему научится ученик за годы обучения в школе.

И в первом, и во втором случаях в качестве «конечных» результатов образования рассматривается развитие определенных личностных качеств, прежде всего, нравственных, формирование системы ценностей. Могут существовать различные взгляды на то, какие качества личности и какие ценностные ориентации нужно формировать у современных школьников, но эти различия не имеют тесной связи с подходом к определению целей образования. Различия в этих подходах связаны с различиями представлений о путях формирования ценностных ориентаций и личностных качеств учащихся. При традиционном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счет приобретения необходимых знаний. Во втором случае в качестве основного пути рассматривается получение опыта самостоятельного решения проблем. В первом случае решение проблем рассматривается как способ закрепления знаний, во втором — как смысл образовательной деятельности.

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Термин «компетенция» (в переводе с латинского — соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентного подхода было предложено следующее

определение: *компетентность — это способность действовать в ситуации неопределенности.*

Если исходить из этого определения при анализе достигнутого уровня образованности (как основного образовательного результата), можно выделить его следующие характеристики: сфера деятельности; степень неопределенности ситуации; возможность выбора способа действия; обоснование выбранного способа (эмпирическое, теоретическое, аксиологическое). Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения способность ученика воспроизвести в учебной ситуации большой объем сложного по своему содержанию материала нельзя рассматривать как признак высокого уровня его образованности.

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы — формирование ключевых компетентностей.

Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем. Эта способность может быть реализована и за рамками школьного образования.

Отметим несколько особенностей такого понимания ключевых компетентностей, формируемых школой. Во-первых, речь идет о способности эффективно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности. Во-вторых, речь идет о способности действовать в ситуациях, когда может возникнуть необходимость в самостоятельном определении решений задачи, уточнении ее условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов. В-третьих, имеется в виду решение проблем, актуальных для школьников.

В связи с последним замечанием обратим внимание на одну из существенных характеристик образовательных целей. Выше было сказано о том, что эти цели отражают *ожидаемые* результаты образовательной деятельности. Возникает вопрос: *ожидаемые кем?* Подразумевается, что желаемые результаты образовательной деятельности ожидаются педагогами.

В этом случае образовательные цели отождествляются с педагогическими. Насколько это верно? Известно, что педагогические цели реализуются в деятельности учащихся. Необходимое условие осуществления педагогических целей — соответствие целей педагогов и целей обучаемых, причем с каждым новым поколением учеников значение этого фактора возрастает, ибо каждое новое поколение школьников становится более самостоятельным, более независимым от взглядов и суждений взрослых.

Образовательные цели (или цели школьного образования) могут стать значимым фактором результативности образовательной деятельности, если они будут моделировать результаты, соответствующие ожиданиям как педагогов, так и учащихся. Это могут быть разные, хотя и не альтернативные ожидания. Подлинные педагогические цели всегда ориентированы на длительную перспективу, на создание условий для саморазвития личности. Цели учащихся всегда ориентированы на ближнюю перспективу, на конкретный результат, обеспечивающий успех сейчас или в ближайшем будущем. Естественно, что с возрастом масштабы целей учащихся меняются, хотя их прагматизм неизбежно сохраняется.

При традиционном подходе к определению целей образования педагогические цели на практике концентрируются на непосредственных результатах обучения — усвоении сведений, понятий и т.д. Эти результаты могут и не иметь особой ценности для учеников, поэтому их цели могут концентрироваться на достижении некоторых формальных показателей (отметка, медаль, способность сдать экзамен и т.д.).

Компетентный подход к определению целей школьного образования дает возможность согласовать ожидания учителей и обучаемых. Определение целей школьного образования с позиций компетентного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности.

Цели школьного образования, с этой точки зрения, заключаются в следующем:

- *Научить учиться*, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками.
- *Научить объяснять* явления действительности, их сущность, при-

чины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы.

- *Научить ориентироваться* в ключевых проблемах современной жизни — экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, т.е. решать аналитические проблемы.
- *Научить ориентироваться* в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы.
- *Научить решать проблемы*, связанные с реализацией определенных социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т.д.).
- *Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности* (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.).
- *Научить решать проблемы профессионального выбора*, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования.

Под ключевыми компетентностями довольно часто понимают только универсальные способы деятельности, освоение которых позволяет человеку понимать ситуацию и достигать желаемых результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. В этом случае целеобразование разделяются на две группы: базовые цели плюс цели формирования ключевых компетентностей. Такой подход к постановке целей вряд ли можно признать правильным, соответствующим общим идеям компетентного подхода.

Конечно, фактическими результатами образовательной деятельности могут стать и способность решать типовые задачи, и умение действовать по известному алгоритму. Но эти результаты не могут быть целью школьного образования: это результаты, дополнительные к основным, промежуточные, их нельзя ставить в один ряд с результатами, которые определяются как ключевые компетентности.

Возможно, что универсальные способы деятельности, о которых речь шла выше, следует определить как ключевые навыки (или ключевые умения). Точно так же способы решения проблем, связанных с реализацией определенных социальных ролей, можно рассматривать как функциональные навыки, поскольку усвоение этих способов обеспечивает функциональную грамотность.

Терминологические проблемы так или иначе со временем будут разрешены. Главное же состоит в постановке таких целей школьного

образования, чтобы они ориентировали на повышение уровня образованности выпускников школы. Повышение уровня образованности, которое соответствовало бы современным социальным ожиданиям в сфере образования, должно заключаться:

- в расширении круга проблем, к решению которых подготовлены выпускники школы;
- в подготовке к решению проблем в различных сферах деятельности (трудовой, социально-политической, культурно-досуговой, образовательной, семейно-бытовой и др.);
- в подготовке к решению различных видов проблем (коммуникативных, информационных, организационных и др.);
- в повышении сложности проблем, к решению которых подготовлены выпускники школы, в том числе обусловленной новизной проблем;
- в расширении возможностей выбора эффективных способов решения проблем.

Такое повышение уровня образованности и означает достижение нового качества образования, на что направлена программа его модернизации. Новое качество образования заключается в новых возможностях выпускников школы, в их способности решать проблемы, которые предыдущие поколения выпускников не решали.

Способность решать проблемы не сводится к освоению определенной совокупности умений. Эта способность имеет несколько составляющих: мотивы деятельности; умение ориентироваться в источниках информации; умения, необходимые для определенных видов деятельности; теоретические и прикладные знания, необходимые для понимания сущности проблемы и выбора путей ее решения.

Сторонники традиционного подхода к школьному образованию, который часто называют «знаниевым», заявляют о том, что в современных дискуссиях проявляется ироническое отношение к необходимому базису образования, каковым, с их точки зрения, является объем приобретенных учащимися знаний. Надо заметить, что компетентностный подход к решению проблем школьного образования совсем не отрицает значения знаний. Но при этом надо учитывать, что знания могут иметь различную ценность и что увеличение объема знаний не означает повышения уровня образованности. Более того, повышение уровня образованности в ряде случаев может быть достигнуто лишь при уменьшении объема знаний, который обязаны усвоить школьники.

В этом смысле школьное образование можно сравнить с процессом строительства: нужны строительные материалы и умение строить. «Зна-

ниевый» подход ориентирован на накопление строительных материалов. В результате мы получаем склад таких материалов и кладовщиков, способных отпустить нужные материалы по требованию. Компетентный подход ориентирован на строительство дома, на развитие умения эффективно использовать строительные материалы. В результате мы получаем строителей, способных построить дом. Конечно, это сравнение некорректно, но существенные различия в постановке целей образования оно отражает.

Компетентный подход к определению целей школьного образования соответствует и объективным потребностям учеников. Вместе с тем он соответствует и направлениям творческих поисков учителей (по крайней мере, в последней трети XX века). Эти поиски были связаны с реализацией идей проблемного обучения, педагогики сотрудничества, личностно ориентированного образования. Все эти идеи отражают попытки решить проблему мотивации учебной деятельности школьников, создать модель «учения с увлечением». Компетентный подход позволяет избежать конфликтов между учениками и педагогами, неизбежные при обучении с принуждением.

Исследования показывают, что цели общего образования учителя обычно формулируют в терминах личностно ориентированного подхода, а цели, которые учитель ставит на уроках, обычно имеют узкоутилитарный характер. При этом ориентация на запоминание, знание отдельных формул, сведений, дат, выводов возрастает по мере приближения к выпускным экзаменам.

В связи с этим возникает проблема управления педагогическим целеполаганием. Понятно, что на педагогические цели влияют многие факторы — системы аттестации учащихся, самих педагогов, образовательных учреждений; существующие дидактические и методические материалы; квалификация педагогов и т.д. Одним из существенных средств управления педагогическим целеполаганием становится определение целей изучения учебного предмета. В зависимости от подхода к определению целей учебного предмета они могут по-разному соотноситься с общими целями школьного образования.

Отметим, что если в качестве общих целей рассматривать формирование у школьников ключевых компетентностей, то следует иметь в виду, что эти цели достигаются не только при изучении учебных предметов, но и «через» всю организацию школьной жизни, «через» ее связь с другими значимыми сторонами жизни школьников.

С этой точки зрения образовательный процесс не равен учебному процессу. Образовательный процесс включает в себя и учебный про-

цесс, и дополнительное образование детей, и их социально-творческую деятельность, и практику повседневной школьной жизни. Поэтому общие цели школьного образования нельзя представить как простую совокупность целей изучения учебных предметов. В то же время очевидно, что изучение учебных предметов имеет определяющее значение для целей школьного образования.

Обычно в структуре целей учебного предмета выделяют несколько компонентов: усвоение знаний; выработка умений и навыков; формирование отношений; развитие творческих способностей (последний компонент выделяется не всегда). Эта структура целей соответствует представлениям о содержании социального опыта, который необходимо освоить в школе. Такой подход к определению целей легко использовать, если содержание образования заранее определено. В этом случае уточняются образовательные результаты, которые можно получить при освоении содержания образования.

С позиций компетентного подхода определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или трудно) получить за счет изучения других предметов.

Первая группа целей предмета может быть охарактеризована как цели — интенции, иначе говоря, как цели, определяющие направление движения, но не как цели, определяющие результат, достижение которого гарантируется изучением предмета. Это цели формирования ценностных ориентации, мировоззренческих установок, развития интересов, формирования потребностей и достижения других личностных результатов, которые зависят от множества различных факторов, в том числе и «внешкольных».

Вторая группа целей предмета включает цели, описывающие «станцию назначения», те результаты, достижение которых школа может гарантировать (естественно, при определенной познавательной активности самого ученика и ряда других условий). В составе этой группы можно выделить четыре вида целей:

- цели, моделирующие метапредметные результаты, которых можно достичь при взаимодействии ряда предметов (например, формирование общеучебных умений и навыков, коммуникативных и других ключевых навыков, некоторых функциональных навыков);

- цели, определяющие метапредметные результаты, которых можно достичь в рамках предмета, но можно использовать при изучении других предметов или в иных видах деятельности (например, формирование читателя как цель изучения литературы);
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, обеспечивающих общекультурную компетентность учащихся, их способность разбираться в определенных проблемах и объяснять определенные явления действительности;
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, имеющих опорное значение для профессионального образования определенного профиля.

Надо сделать некоторые пояснения относительно второго вида целей, моделирующих метапредметные результаты, достижение которых и становится основным смыслом изучения предмета. Во время научного обсуждения была высказана мысль о том, что смыслом изучения философии является не знание множества философских систем, а формирование умения философствовать. Естественно, что в данном случае под умением понимается не какой-либо прием, а способность рассматривать явления с определенной точки зрения, опирающаяся в том числе и на конкретные знания по истории философии.

Аналогичный подход можно применить к определению подобных целей и по другим дисциплинам. Так, основным смыслом изучения школьного курса биологии может быть развитие у школьников способности наблюдать, систематизировать, классифицировать, химии — способности экспериментировать, выдвигать и проверять гипотезы, географии — системно анализировать явления действительности и т.п. Возможно различное понимание таких смыслов, но в любом случае их важно выделить, ибо они и будут прежде всего определять место учебного предмета в системе общего образования.

Общие цели школьного образования и цели изучения отдельных предметов согласуются в учебной программе. Учитель в соответствии с программой планирует учебный процесс, определяя темы уроков, ориентируется на требования программы, изложенные в ней задачи. Для того чтобы достичь нового качества образования, нужны изменения и в учебных программах, точнее - в самом характере этих программ. В связи с этим рассмотрим различные подходы к составлению учебных программ — традиционный и компетентный.

При традиционном подходе программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга. Связи между ними представлены в лучшем случае на уровне выделения общих понятий. С позиций ком-

петентностного подхода программы по отдельным предметам должны рассматриваться как элементы образовательной программы школы.

Образовательная программа школы не может быть сведена к совокупности предметных программ. Она имеет более сложную структуру. В 90-е годы прошлого века в петербургских школах был распространен опыт составления образовательных программ. В пояснительных записках к программам формулировались общие цели школьного образования, общие требования к организации учебного процесса. В состав образовательных программ включались, помимо предметных, программы дополнительного образования. Делались попытки разработать различные виды образовательных программ, учитывающие особенности состава учеников. В рамках одной школы могли работать по различным образовательным программам, что создавало реальные возможности для индивидуализации образовательных маршрутов учащихся (см.: Петербургская школа: образовательные программы / Под ред. О.Е. Лебедева. СПб.: Специальная литература, 1999). Аналогичный опыт накапливался и в других регионах.

Образовательная программа школы — это программа достижения целей образования в условиях данной школы. Такой подход к пониманию сути образовательной программы привел к выводу о необходимости создать еще один существенный элемент программы. Поскольку общие цели образования можно осуществить лишь при взаимодействии различных предметов, то возникла идея разработать надпредметные программы как программы достижения конкретных мета предметных результатов.

Опыт разработки подобных программ возник еще в советской школе — это опыт составления программы формирования общеучебных умений и навыков. В постсоветский период делаются попытки составить надпредметные программы, ориентированные на достижение и других образовательных результатов. Такие программы могут быть рассчитаны на отдельную ступень школьного образования и даже на меньший период времени. Общий подход к разработке надпредметных программ заключается в том, что каждая из них представляет собой программу обучения школьников решению актуальной для них проблемы или освоения значимых для них умений.

Вот примеры надпредметных программ: «Книга» (обучение эффективному чтению и выбору книг), «Дискуссия», «Грамотный покупатель», «Дом» (как использовать школьные знания в домашних делах), «Первая помощь», «Инструкция» (как научиться читать инструкции, пользоваться ими и самому составлять инструкции), «Выборы».

В надпредметной программе указываются: ключевые компетентности, для формирования которых она составлена; предметы, на материале которых реализуется программа; виды познавательной и практической деятельности; формы совместной работы по различным учебным предметам (решение комплексных задач, выполнение проектов, защита выполненной работы перед группой специалистов разного профиля).

По надпредметным программам работают на уроках (и других видах занятий) по обычным школьным предметам за счет отбора тем, сюжетов, способов деятельности, совокупность которых в итоге и позволяет получить желаемый метапредметный результат и тем самым выйти за рамки образовательных стандартов. Содержание надпредметных программ разрабатывается, исходя из запросов школьников: дело педагогов — определить, за счет каких предметов и каким образом можно удовлетворить эти запросы.

Разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать особенности конкретной школы — социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива.

При разработке надпредметных программ нужно их связывать с определенным этапом школьного образования — степенью школы, классом. Такой подход к составлению надпредметных программ требует определять общие цели образования на каждой его ступени и для каждого класса. Подобный опыт в нашей образовательной практике почти отсутствует, его надо создавать.

С позиций компетентного подхода нужны изменения и в предметных программах. Действующие программы определяют главным образом последовательность изучения определенного содержания, меру конкретизации этого содержания. Они ориентируют на достижение в первую очередь «объемных» образовательных результатов — на усвоение определенного объема знаний.

При разработке учебных программ по предметам неизбежно возникает необходимость ответить на два вопроса: по какому критерию должен осуществляться отбор учебного материала в программе и в каких познавательных единицах должно быть описано в ней содержание предмета. При ответе на первый вопрос исходят в большинстве случаев из того, что содержание предмета должно соответствовать содержанию базовой науки, поскольку большинство школьных предметов рассматриваются как основы наук — физики, истории, математики. Если есть такие области научных знаний, как «Атомная физика» или «Молекулярная

физика», то и в школьном курсе физики должны быть такие разделы. Если в состав лингвистики входит фонетика, то и в школьном курсе русского языка должен быть раздел «Фонетика». Такой подход порождает трудно решаемую проблему оптимизации объема учебного материала. При попытках сократить этот объем выясняется, что с точки зрения специалистов по базовой науке изъять из программы ничего нельзя, так как будет нарушен принцип соответствия содержания предмета базовой науке. Нет сомнений в том, что дети должны получать в школе научные знания. Но это не означает, что школьный предмет должен представлять собой уменьшенную копию той или иной науки.

Вполне возможно, что в перспективе содержание учебного предмета будет определяться, исходя из логики познавательной деятельности. Уже сейчас в зарубежной образовательной практике в качестве основной познавательной единицы при построении учебной программы рассматривается уровень усвоения школьниками учебного материала.

Обратимся к примеру разработки программ по истории для английских школ. Одна из целей школьного исторического образования определяется так: у школьников необходимо выработать понимание разных типов исторических фактов и их относительного значения. Выделяется шесть уровней достижения этого образовательного результата:

1. Рассказывать о фактах из собственного прошлого и объяснять, почему они важны; понимать, что старые фотографии и фильмы говорят о людях или разных местах в прошлом.
2. Уметь приводить простые факты, свидетельствующие о развитии данного человека или события в прошлом.
3. Уметь описать, как люди запоминают и сохраняют прошлое, например, военные мемориалы, и объяснять, зачем они это делают.
4. Называть разные источники информации о прошлом и объяснять, как их может использовать человек, изучающий конкретную тему; уметь объяснить значение слова «наследие» и приводить конкретные примеры.
5. Уметь показывать, как чувствительность общества к собственному прошлому может повлиять на его развитие в настоящем и будущем.
6. Уметь показывать, как наследие и исторические факты могут использоваться и положительно, и отрицательно.

Понятно, что приведенные примеры не исчерпывают всех целей исторического образования. Возможны иные подходы к определению уровней исторического образования. Суть дела в том, что этот

подход ведет к построению учебной программы как программы развития познавательной самостоятельности школьников. При этом такой подход предполагает индивидуализацию образовательных маршрутов: на одном и том же этапе обучения при освоении одного и того же содержания разные ученики могут выйти на разные уровни усвоения материала, причем любой из этих уровней имеет практическое значение.

Существует и еще одна особенность компетентного подхода к составлению учебных программ. С позиций этого подхода надо разрабатывать не программы по курсу истории или биологии, а программы исторического и биологического образования, поскольку, как уже отмечалось, образовательные результаты в школе достигаются за счет различных видов деятельности. Если говорить, например, о программе школьного исторического образования, то в ней желательно предусмотреть вклад в историческое образование различных учебных предметов, в ней надо определить и возможности дополнительного образования, самообразования, социально-творческой деятельности в реализации целей исторического образования.

Компетентный подход в общем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности детей, педагогической деятельностью педагогов, работы школьной администрации. На данном этапе развития общеобразовательной школы осуществить компетентный подход скорее всего можно в опытно-экспериментальной работе образовательных учреждений. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентности о го подхода в системе педагогического образования, в том числе в центрах повышения квалификации.

Нужны изменения и в нормативной базе деятельности образовательных учреждений, прежде всего, в документах об итоговой аттестации учащихся, аттестации кадров и учреждений образования. Естественно, что необходимым условием компетентности о го подхода в массовой практике становится формирование нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий. Конечно, создать все перечисленные условия—дело непростое, но, не используя компетентный подход, достигнуть нового качества образования вряд ли возможно.

4.2. СООБЩЕНИЯ НА ТЕМУ: «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Определение адреса, цели и критериев оценки сообщений. Обсуждение сообщений. Основные вопросы: что понимается под компетентностным подходом? К решению каких задач в сфере образования применим данный подход? Почему возникает необходимость в данном подходе? Означает ли реализация компетентностного подхода отказ от каких – то других подходов?

4.3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ГРУППАХ ПО СОСТАВЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ КАРТ О ДОСТИЖЕНИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

- Для оценки возможностей школы надо проанализировать имеющиеся достижения школы. Заполните несколько информационных карт о своих достижениях.

Информационная карта о достижениях образовательного учреждения

1. *Область достижений* (образовательные результаты, качество образовательного процесса, ресурсное обеспечение образовательной деятельности, общественная поддержка школы, другое).

2. *Что вы считаете достижением ОУ и почему?*

3. *На какой источниковой базе основывается ваш вывод о существовании указанного достижения?*

4. *Чем вы объясняете данное достижение? Что было сделано для достижения успеха?*

5. *Кто выиграл от данного достижения?*

6. *Кто и в какой форме оценил ваше достижение?*

7. *Что будет дальше? На какое новое достижение вы рассчитываете? Что вы собираетесь для этого сделать?*

- Сравните две информационные карты о достижениях двух школ, находящихся в одном и том же городе. В чем вы видите разницу между этими картами? Какая из них, на ваш взгляд, дает больше информации о возможностях управления образовательным процессом? Сравните информационную карту, которую вы признали более удачной, со своими информационными картами. В какой мере ваши карты дают представление о возможностях управления качеством образования в условиях вашей школы?

Информационная карта о достижениях школы №1

1. *Область достижений:* учебная деятельность и воспитательная работа.

2. *Что вы считаете достижением школы и почему?*

2 место в рейтинге общеобразовательных учреждений города по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных учреждений города в 2008-2009 учебном году.

3. *На какой источниковой базе основывается ваш вывод о существовании указанного достижения?*

Информация департамента образования Администрации города о результатах проведения мониторинга деятельности образовательных учреждений города в 2008-2009 учебном году.

4. *Чем вы объясняете данное достижение? Что было сделано для достижения успеха?*

2005–2008 год — образовательное учреждение — экспериментальная площадка регионального уровня по введению предпрофильной подготовки и профильного взаимодействия по теме: «Разработка и апробация механизма сетевого взаимодействия общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования».

С 2008 года – образовательное учреждение стало экспериментальной площадкой ИУО РАО по теме: «Развитие государственно-общественного управления школой через новые формы сотрудничества между родителями, образовательным учреждением и департаментом образования».

С 2008 года образовательное учреждение реализует проект по дошкольному образованию «Школа успеха».

5. *Кто выиграл от данного достижения? Обоснуйте свои выводы.*

Дети микрорайона, не посещающие детские сады и их родители; обучающиеся школы и их родители, педагоги.

По данным социологического опроса 83% родителей полностью или частично удовлетворены организацией образовательного процесса и качеством обучения.

6. *Кто и в какой форме оценил ваше достижение?*

✓ ОУ — победитель конкурса на грант Губернатора в рамках ПНП «Образование» (2006, 2007 гг.), премия 1 млн. руб.

✓ ОУ — победитель конкурса на грант Президента РФ (2008 год), премии по 800 тыс. руб.

✓ ОУ — победитель конкурса общеобразовательных учреждений, осуществляющих сетевое взаимодействие при организации профильного обучения, премия 500 тыс. руб.

- ✓ ОУ — победитель муниципального конкурса проектов по гражданско-патриотическому воспитанию (2007, 2008), премии в размере 250 тыс. руб.
- ✓ ОУ — победитель муниципального конкурса проектов по предшкольному образованию (2009 год), премия 100 тыс. руб.
- ✓ ОУ — победитель окружного конкурса проектов по гражданско-патриотическому воспитанию (2008 год), премии в размере 90 тыс. руб.

7. Что будет дальше? На какое новое достижение вы рассчитываете? Что вы собираетесь для этого сделать?

Повышение качества, индивидуализация процесса обучения через внедрение предметно-поточного обучения.

Создание условий для обеспечения безопасности и охраны здоровья учащихся в ходе учебного процесса через организацию обучения в начальной школе по пятидневному режиму, проведение динамических перемен, утренней разминки.

Информационная карта о достижениях школы №2

1. Область достижений.

Обучение и воспитание детей мигрантов в условиях общеобразовательной школы.

2. Что вы считаете достижением школы и почему?

Важнейшим показателем работы МОУ СОШ №7 с детьми мигрантов является благоприятный психологический климат, царящий в школе. Совместное обучение и творческая деятельность детей и взрослых в культурно-образовательной среде школы характеризуется культурой отношений, уважением личности и достоинства партнера.

3. На какой источниковой базе основывается ваш вывод о существовании указанного достижения?

Поступает информация жителям города о МОУ СОШ №7 как о школе с имеющимся опытом обучения детей мигрантов из СМИ. Специалисты департамента образования Администрации города направляют детей мигрантов на обучение в нашу школу.

4. Чем вы объясняете данное достижение? Что было сделано для достижения успеха?

- ✓ Дополнение учебного плана дополнительными учебными часами для организации учебно-воспитательного процесса с детьми мигрантов во второй половине дня.
- ✓ Развитие и укрепление необходимой учебно-материальной базы.

- ✓ Повышение профессиональной компетентности педагогов, готовых решать новые педагогические задачи, связанные с обучением и воспитанием детей мигрантов.
- ✓ Разработка спецкурсов для детей мигрантов с целью коррекции трудностей в обучении, развития познавательной сферы и развития речи, освоения культурно-страноведческой информации, необходимой для адаптации ребенка к новым условиям жизни.
- ✓ Вовлечение детей мигрантов в воспитательную систему школы и дополнительное образование как на базе МОУ СОШ №7, так и города.
- ✓ Модернизация предметных учебных программ с целью обучения детей мигрантов русскому языку и чтению.

5. Кто выиграл от данного достижения? Обоснуйте свои выводы.

Дети мигрантов и их родители: получили возможность социальной адаптации и интеграции в общество. Педагоги: повысился уровень профессиональной компетентности в работе с детьми мигрантов.

6. Кто и в какой форме оценил ваше достижение?

МОУ СОШ №7 вручен Грант Губернатора как победителю конкурса образовательных учреждений в номинации «Технологии обучения и воспитания» в размере 350 тыс. рублей.

7. Что будет дальше? На какое новое достижение вы рассчитываете? Что вы собираетесь для этого сделать?

Работа с одаренными детьми. Разработка комплексной программы по работе с одаренными детьми.

4.4. Задания для самостоятельной внеаудиторной работы

Задание 1. Анализ педагогических целей.

Ниже приводятся задания, которые могут быть использованы в рамках методического семинара по проблемам педагогического целеполагания. Исходной позицией для выполнения заданий является следующее определение: педагогические цели — это ожидаемые результаты совместной деятельности учителя и учащихся, достижимые за определенный период времени. Они всегда лежат в сфере деятельности учащихся. Педагогические задачи определяют, что надо сделать для достижения целей.

Ниже приводятся формулировки педагогических целей и задач. Необходимо указать формулировки, соответствующие признакам педагогических целей.

1. Рассказать учащимся о тех проблемах, с которыми встречается каждая молодая семья.
2. Научить учащихся сравнивать географические объекты.
3. Систематизировать знания учащихся о событиях политической жизни последнего времени.
4. Раскрыть сущность изучаемого физического явления.
5. Обсудить с учащимися возможные способы поведения при конфликте с родителями.
6. Подвести учащихся к выводу об ответственности каждого человека перед самим собой за свой профессиональный выбор.
7. Вызвать интерес к самоанализу факторов, определяющих успехи и неудачи в учебной деятельности.
8. Разъяснить учащимся основные правила профилактики заразных заболеваний.
9. Сформировать у учащихся умения самостоятельного анализа исторических документов.
10. Обратить внимание учащихся на особенности творческой манеры импрессионистов.

Ниже приведен перечень педагогических целей. Необходимо определить уровень каждой из них (урок, тема, предмет, ступень школьного образования, общая цель школьного образования).

1. Научить учащихся работать со справочной литературой.
2. Сформировать знания об основных памятниках культуры Древней Греции.
3. Сформировать у учащихся представление о современном образованном человеке.
4. Научить анализировать литературные произведения эпического характера.
5. Закрепить знания об основных признаках млекопитающих.
6. Развить способность к системному анализу явлений действительности.
7. Формировать уважение к людям и их мнениям.
8. Научить учащихся составлять тезисы и конспекты прочитанных статей и книг.
9. Сформировать знания о периодической системе элементов Д.И. Менделеева.
10. Сформировать знания о сущности закона Ома.

Выбор целей. Укажите критерии оценки целей урока.

1-й класс. Чтение. В. Бианки. «Заяц на дереве».

1. Воспитывать у учащихся чувство любви к Родине, чувство прекрасного, бережное отношение к природе.
2. Создавать конкретное представление о таких весенних явлениях, как ледоход и разлив рек.
3. Ввести в словарь учащихся новые слова: ледоход, половодье; развивать устную речь учащихся.
4. Учить выразительно читать картины весенней природы.

6-й класс. Математика. Сложение двух чисел с разными знаками.

Усвоение учащимися правила сложения двух чисел с разными знаками и формирование у них умения применять данное правило в стандартных условиях.

7-й класс. Физика. Закон Ома.

1. Сформировать у учащихся понятие об электрическом сопротивлении как о физической величине.
2. Добиться усвоения учащимися закона Ома. Доказать его справедливость экспериментально.

Задание 2. Дополнения аналитических справок.

Какие дополнения или уточнения можно внести в аналитическую справку, если учитывать связи между результатами школьного образования, целенаправленностью образовательного процесса и способами определения педагогических целей?

Задание 3. Подготовка сообщений на тему: «Цели уроков разных учителей».

Данные сообщения могут быть подготовлены на основе сопоставления реальной целенаправленности уроков разных учителей.

Варианты сопоставлений:

- уроки по одной и той же теме у разных учителей;
- уроки по разным предметам в одном и том же классе;
- уроки по какому – либо предмету на разных ступенях школьного образования;
- уроки по предметам, которые существенно отличаются содержанием (например, физкультура и математика);
- уроки по какому – либо предмету у молодого учителя и учителя с большим стажем.

РАЗДЕЛ 5. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИИ

Критерии оценки целей образования (сообщение О.Е. Лебедева на конференции в Московской высшей школе социальных и экономических наук в феврале 2011 г.).

1. В теории управления качеством выделяют пять фаз эволюции методов обеспечения качества продукции: отбраковка; контроль качества; управление качеством; менеджмент качества; качество среды. *На первой фазе* основные усилия были направлены на то, чтобы негодные изделия были бы отсечены от потребителя. *На второй фазе* основные усилия сосредоточились на управлении производственными процессами, которое должно было обеспечить увеличение процента выхода годных изделий. Акцент был сделан на выявлении причин дефектов и их устранении.

На третьей фазе ведущее место в организации производственного процесса заняла концепция «ноль дефектов». На этой фазе сложилась система всеобщего управления качеством продукции. Процесс управления качеством в рамках этой системы включает десять этапов: анализ ситуации на рынке труда; долгосрочное прогнозирование; планирование уровня качества; разработка стандартов; проектирование качества в процессе конструирования и разработки технологии; контроль качества исходного сырья и покупных материалов; операционный контроль в процессе производства; приемочный контроль; контроль качества изделия в условиях эксплуатации; анализ отзывов и реализаций покупателей.

На четвертой фазе на смену всеобщему управлению качеством пришел всеобщий менеджмент качества (TQM). Одно из изменений в управлении качеством заключалось в замене концепции «ноль дефектов» концепцией «удовлетворенного потребителя». Существенным элементом TQM является управление целями и требованиями к организации производственного процесса. Главным итогом эволюции менеджмента

качества стало гарантирование качества – закрепление и поддержание системы обеспечения качества, включая доказательства ее соответствия современным условиям.

Фаза качества среды начинается в 90-е годы XX века. Ее отличительная черта – существенно возрастает гуманистическая составляющая качества (ориентация на решение экологических проблем, защиту окружающей среды, безопасность продукции, удовлетворение потребностей персонала). Был сделан вывод, что гармоничное развитие фирмы невозможно в ситуации сильного недовольства какой-либо из заинтересованных сторон (см. Мазур А.И., Шапиро В.Д. Управление качеством. – М.: Омега – Л, 2005. Раздел 2.1).

Применительно к системе общего образования также можно выделить различные этапы в управлении качеством. До перехода к обязательному неполному среднему образованию качество результатов обеспечивалось в значительной мере за счет отсева учащихся («отбраковки»).

Обратимся к данным статистики. В 1950 г. неполную среднюю (семи-летнюю) дневную школу закончило 1.360 тыс. чел. Полную среднюю (десятилетнюю) дневную школу в 1953 г. закончило 469 тыс. чел. В 1965 г. неполную среднюю (восьмилетнюю) дневную школу закончило 3.682 тыс. чел. В 1967 г. обучение в полной средней (дневной) школе завершили 1.681 тыс. чел. (см.: Народное образование, наука и культура в СССР. Стат. сб. – М.: «Статистика», 1971, с. 102). Позднее разрыв между выпускником из неполной и полной средней школы сокращается в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию. Но сокращение разрыва происходит не столько за счет повышения качества обучения, сколько за счет искусственного повышения процента успеваемости учащихся.

Переход к *фазе контроля качества* выразился в распространении многообразных видов контроля за учебным процессом (тематический, поклассный и т.д.). В силу специфики учебного процесса данный контроль был выборочным. При существовавших нормах посещения уроков руководителем школы могли проконтролировать в лучшем случае менее 10% уроков. Контроль результатов в условиях предписанных показателей успеваемости становился все более формальным.

В настоящее время складывается ориентация на управление качеством образования на основе анализа качества образовательных программ. Появляются признаки управления качеством, соответствующие третьей фазе эволюции методов управления качеством производственной продукции. Таким образом, можно констатировать отставание сферы общего образования от сферы экономики (мировой) в области управления качеством, примерно, на 50–60 лет.

Конечно, цели образования не являются единственным ориентиром для педагогического целеполагания. Существенное значение имеют реальные критерии оценки результатов педагогической деятельности и другие «сигналы» относительно действительных ценностей, на которые ориентируется система образования. Но недооценивать значение общих целей школьного образования тоже нельзя. Понятно, что декларируемые цели образования не всегда от уровня намерений переходят к уровню действий. Но объявление намерений тоже имеет значение. Они влияют на позицию учителей и руководителей школ. Если эти цели воспринимаются как значимые и реалистичные, они стимулируют педагогическое творчество. Если цели воспринимаются как нереалистичные, реализация которых мало зависит от школы, они могут стимулировать имитацию педагогической деятельности.

2. Для ответа на вопрос о том, как изменились цели образования в постсоветской школе, необходимо предварительно рассмотреть цели образования в советской школе. Объектом анализа стали следующие документы: программа КПСС (1961), устав средней общеобразовательной школы (1970), основы законодательства Союза СССР и союзных республик о народном образовании (1985). В этих документах сформулированы главные задачи общеобразовательной школы, определяющие ожидаемые результаты ее деятельности.

На протяжении всего указанного периода главные задачи школы существенно не менялись. Они сводились к следующим позициям:

- *формирование прочных знаний основ наук* (затем добавилось умение самостоятельно пополнять их и применять на практике);
- *идейно-политическое воспитание* (марксистско-ленинское мировоззрение; советский патриотизм — любовь к Родине; своему народу, КПСС; социалистический интернационализм);
- *нравственное воспитание* (в соответствии с моральным кодексом строителя коммунизма);
- *трудовое обучение и воспитание, подготовка к сознательному выбору профессии;*
- *эстетическое воспитание;*
- *физическое воспитание здорового поколения.*

В 1985 г. к этому перечню добавилось *правовое воспитание*.

Данные цели отличались стабильностью, приоритетом интересов социалистического общества, усиленным вниманием к воспитательной стороне образовательного процесса. Они давали ясный ответ на вопрос о том, каким должен быть молодой человек в советском обществе, какие требования к нему предъявляются.

Реализация большинства указанных целей слабо зависит от школы. Во всяком случае результаты идейно – политического и нравственного воспитания в большей мере определялись реальными условиями жизни. Неизбежный разрыв между школьным «словом» и жизненным «делом» приводил к результатам, которые были противоположны поставленным целям. Такого рода результатам способствовала и сама воспитательная деятельность школы, которая в массовой практике все более приобретала черты имитационной деятельности, так как при ее оценке все чаще использовались показатели охвата детей различными мероприятиями и объединениями.

3. Объектом анализа целей образования в постсоветской школе стали следующие документы: Закон РФ «Об образовании» (1992), Типовое положение об общеобразовательном учреждении (2001, март), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001, декабрь), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010), проект государственных образовательных стандартов для старшей школы (2010), проект нового закона об образовании (2010).

Цели образования, изложенные в этих документах, сформулированы в разной стилистике (как общие требования к содержанию образования, как требования к школе, как портрет выпускника), но по сути они дают достаточно ясное представление об ожидаемых результатах деятельности общеобразовательной школы и о том, какие изменения происходили в данных ожиданиях.

Отличия целей, указанных в законе об образовании 1992 г., от целей образования в советской школе заключаются в следующем:

- приоритет отдан не интересам общества, не требованиям общества к личности, а потребностям личности в самоопределении и самореализации;
- отсутствуют заданные результаты образовательной деятельности и даже основные направления этой деятельности (в виде нравственного, трудового и иного воспитания); акцент сделан на возможностях личности (достижение уровня культуры, адекватного мировому; формирование картины мира; соответствующей современному уровню знаний; интеграция в национальную и мировую культуру);
- выдвинута цель формирования человека и гражданина не только интегрированного в современное ему общество (традиционная цель социализации личности), но и способного совершенствовать это общество.

Содержание данных целей ориентировало на существенные изменения в сложившейся образовательной системе, прежде всего, в характере образовательного процесса, усилении его личностной ориентации. Данные цели относились ко всей системе образования, они не отражали специфику общего образования.

Цели общего образования в редакции 2001 г. («Типовое положение об общеобразовательном учреждении», п.б) представляют собой сочетание целевых установок закона 1992 г. и традиционных целей советской школы. С одной стороны — воспитание уважения к правам и свободам человека, с другой — освоение обязательного содержания общеобразовательных программ, адаптация к жизни в обществе (без ориентаций на его совершенствование), формирование здорового образа жизни, воспитание любви к Родине, к окружающей природе и т.д.

В том же 2001г. при разработке концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. была сделана попытка усилить личностную ориентацию школьного образования. В концепции в качестве целей общего образования указывается на формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, т.е., как сказано в документе, ключевых компетенций. В концепции подчеркивается, что школьное образование должно быть ориентировано не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей.

Два подхода к определению целей образования – ориентация на потребности обучающихся в самоопределении и самореализации и ориентация на удовлетворение потребностей общества (точнее, государства) в формировании у учащихся заданных качеств личности – проявляются и в документах 2010 г.

Ориентация на потребности учащихся, на развитие его возможностей для самореализации в быстро меняющемся мире наиболее полно представлена в проекте «Наша новая школа»: «Главная задача современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации».

Личностная ориентация — это то, что объединяет данный подход к определению целей школьного образования с целевыми ориентациями закона 1992г. Разница — технократический характер личностной ориентации в версии 2010г.

Иной подход к определению целей наблюдается в проекте нового закона об образовании. Статья 93 гласит: «Общее образование направлено на духовное и физическое развитие личности, подготовку гражданина к жизни в обществе, овладение обучающимися основами наук, государственным языком Российской Федерации, навыками умственного и физического труда, формирование нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни, готовность к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования».

Вроде бы все верно, ничто не забыто. Но такая формулировка целей, пригодная на все времена, не отражает каких-либо особенностей современного этапа общественного развития и проблем современной школы. Более того – по стилистике и содержанию формулировка задач общеобразовательной школы весьма близка формулировке задач школы в программе КПСС 1961: «Среднее образование должно обеспечивать прочное знание основ науки, усвоение принципов коммунистического мировоззрения, трудовую и политехническую подготовку в соответствии с возрастающим уровнем развития науки и техники, с учетом потребностей общества, способностей и желаний учащихся, а также нравственное, эстетическое и физическое воспитание здорового подрастающего поколения».

Тоже все верно, ничто не забыто, а коммунистическое мировоззрение можно заменить на какое-нибудь другое. Проблема в том, что «вневременная» формулировка целей в проекте закона 2010 г. отрицает необходимость каких-либо серьезных изменений в образовательной системе, которая всегда была ориентирована на освоение наук, трудовое, нравственное, эстетическое и физическое воспитание.

Цели школьного образования не могут быть вечными и даже долговечными. Они должны отражать те проблемы общественного развития, к решению которых школа готовит определенное поколение выпускников. С этой точки зрения, принципиальное значение имеют цели, сформулированные в государственном образовательном стандарте, действие которого рассчитано на ограниченный период времени. Цели, указанные в стандарте, должны давать представление о преемственности и новизне целей (какие целевые установки сохраняются, какие цели исчезают, какие новые цели появляются).

В проекте стандартов для старшей школы цели среднего образования представлены в формате портрета выпускника, включающего девять позиций. Этот портрет отвечает критерию «преемственности» и «новизны». В нем нашли отражение и привычные целевые ориентации

(любовь к Родине, осознанный выбор профессии, здоровый образ жизни, законопослушность, гражданская позиция) и ориентации на достижение метапредметных результатов образовательной деятельности, что отражает планируемые изменения в образовательной практике (освоение проектной, исследовательской и информационной деятельности; освоение основных научных методов познания окружающего мира; готовность к учебному сотрудничеству; способность к диалогу, эффективному взаимодействию с другими людьми).

Предметом дискуссий может стать содержание ряда целей, ориентированных на достижение личностных результатов. В проекте стандарта говорится о креативной, критически мыслящей личности, принимающей традиционные ценности общества. В варианте целевых установок 1992 г. речь шла не только об интеграции ученика в современное ему общество, но и о его способности совершенствовать это общество. В таком контексте способность критически мыслить распространяется и на сферу политической жизни.

4. В данном сообщении предмет анализа ограничивается тенденциями в изменении целей школьного образования, которые происходят в постсоветский период. Проведенный анализ позволяет сделать ряд выводов относительно выполнения предлагаемыми целями школьного образования функции ориентиров для участников образовательного процесса.

Цели, представленные в проекте «Наша новая школа» и в новом образовательном стандарте, ориентируют на существенные изменения в образовательном процессе. Но существуют три опасности. Противоречивость подходов к определению целей общего образования на уровне образовательной политики может сделать такую ориентацию неустойчивой. Существует риск «технократического уклона» в организации образовательного процесса, что проявится в развитии самостоятельности и активности учащихся лишь в некоторых сферах жизнедеятельности (учебной, трудовой семейно – бытовой).

Стандарты для старшей школы стали объектом жесткой критики, которая преимущественно касалась ограничения возможностей школы по повышению качества образовательного процесса. Такие ограничения создают опасность того, что заявленные цели останутся лишь на уровне намерений.

Повысить качество целей образования (и тем самым сделать новый шаг в области управления качеством образования) можно, если при определении целей образования в государственном стандарте одновременно будут проектироваться цели для стандарта следующего по-

коления и если проектируемые цели будут анализироваться с точки зрения возможности их декомпозиции до уровня урока.

5.2. СООБЩЕНИЯ НА ТЕМУ: «ЦЕЛИ УРОКОВ РАЗНЫХ УЧИТЕЛЕЙ»

Определение адреса, цели и критериев оценки сообщения. Обсуждение сообщений. Основные вопросы: что общего и в чем отличия в понимании разными учителями сущности целей урока? В какой мере реальная целенаправленность урока соответствует декларируемым целям? В чем заключаются проблемы управления педагогическим целеполаганием? Каким образом возможно управлять педагогическим целеполаганием?

5.3. ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОПОЛНЕНИЙ К АНАЛИТИЧЕСКИМ СПРАВКАМ

Обоснование дополнений к аналитическим справкам. Вопросы для обсуждения: в какой мере реальные изменения в образовательных системах связаны с новым подходом к определению педагогических целей? Можно ли утверждать, что изменения в образовательных системах связаны с поиском более эффективных средств реализации традиционных целей? Можно ли утверждать, что данные изменения вообще не имеют никакого отношения к педагогическому целеполаганию?

5.4. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

Задание 1. Подготовка сообщений на тему: «Роль образовательных стандартов в изменении качества образования» (по материалам рецензии О.Е. Лебедева на книгу В.К. Загвоздкина «Теория и практика применения стандартов в образовании»).

Новый взгляд на образовательные стандарты

В.К. Загвоздкин. *Теория и практика применения стандартов в образовании*. – М: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. 344 с.

Основным предметом монографии В.К. Загвоздкина является анализ опыта разработки и применения стандартов за рубежом. Автор поставил перед собой цель показать необходимость систематического

и системного опыта, исполненного в международной образовательной науке и практике, для развития отечественной системы образования на современном этапе общественных перемен и модернизации. Уже в предисловии он предупреждает об опасности копирования зарубежного опыта, его абсолютизации. Автор подчеркивает, что, обращаясь к опыту других стран, необходимо рассмотреть данный опыт в контексте развития этих стран и лишь затем попытаться определить, нужно ли и как внедрять те или иные институты и инструменты в практику российской школы и какие предпочтения необходимы для их успешного внедрения.

Вместе с тем, как отмечает автор другого предисловия к книге И.М. Реморенко, ныне заместитель министра образования и науки РФ, изучение международного опыта имеет существенное значение для повышения конкурентоспособности отечественных образовательных стандартов, при разработке которых надо учитывать не только достижения отечественной педагогической мысли, но и максимально впитывать интересные проекты зарубежных коллег.

Автор еще одного предисловия к книге Е.Л. Рачевский, известный российский педагог, отмечает важность сопоставления отечественного и зарубежного опыта в ситуации, когда стало меняться представление о том, что такое содержание образования. Е.Л. Рачевский пишет в предисловии, что под содержанием мы стали понимать не только и не столько обязательные и минимальные перечни того, что нужно учить и воспроизводить, но и рассматривать содержание образования как сложную, контекстную совокупность комплексных действий, направленных на то, чтобы ребенок в школе не только готовился к будущей жизни, а полноценно жил сегодня.

В.К. Загвоздкин в своей работе сознательно избегает прямых сопоставлений зарубежного и отечественного опыта. Он предоставляет возможность подобного сопоставления самим читателям книги, не навязывая им каких-либо оценок.

В книге рассматриваются вопросы общего, дошкольного и профессионального образования. В данной рецензии акцент сделан на проблемах стандартизации школьного образования. С этой точки зрения, можно с полной уверенностью сказать, что «очень своевременная книга». Основанием для такой оценки является общественная дискуссия по вопросу о новых образовательных стандартах для средней школы, которая приобрела весьма острый характер. Предметом дискуссии стали проблемы содержания и целей современного общего образования, функций стандартов, их роли в модернизации школьного образования.

Часть участников дискуссии, опираясь, видимо, на опыт общественных обсуждений советского времени («Пастернака я не читал, но свое мнение о его творчестве выскажу»), не вдаваясь в анализ текста проекта стандартов, высказала тем не менее, вполне определенные взгляды на то, какой должна быть современная общеобразовательная школа. Дискуссия выявила различные подходы к определению перспектив развития отечественной системы общего образования и на роль образовательных стандартов в развитии школы. С некоторой долей условности можно выделить ряд альтернативных точек зрения на роль школы в сфере общего образования.

Бурные возражения против предложения предоставить учащимся старшей школы право выбирать учебный предмет из каждой обязательной предметной области фактически означает требования **одинакового** общего образования для всех учащихся, которые различаются своими интересами, способностями и образовательными планами. Понятно, что обязательное общее образование предполагает достижение всеми обучающимися каких-то одинаковых образовательных результатов, которые могут быть определены как элементарная грамотность, функциональная грамотность или общекультурная компетентность. Но при этом неизбежно возникает вопрос о показателях указанных уровней образованности и о том, можно ли сводить все образовательные результаты к перечисленным уровням образованности.

Другая позиция не менее бурно выражается при обсуждении проблемы ЕГЭ, в частности, по математике она заключается в том, что недопустимо требовать от всех учащихся, включая тех, кто проявляет явные склонности к изучению гуманитарных предметов, одинакового уровня подготовки по математическим дисциплинам.

За этой и другой позицией стоит вопрос о смыслах современного общего образования и допустимых границах его стандартизации.

Другая проблема, которая обнаружилась при обсуждении проекта стандартов, касается их статуса. Отечественные образовательные стандарты включают требования к результатам освоения основной образовательной программы, к ее структуре и к условиям, необходимым для реализации данной программы. Вопрос заключается в том, кто несет ответственность за выполнение таких требований и в чем эта ответственность выражается.

Например, стандарт начального общего образования содержит требования к 12 личностным, 16 метапредметным и 42 предметным результатам. Данные требования задают ориентиры оценки резуль-

татов начального образования. Какова обязательность достижения каждым учеником перечисленных в стандарте семидесяти результатов? Эти требования относятся к ученику или к школе? Школа должна обеспечить достижения каждым участником каждого из семидесяти результатов или она должна гарантировать возможность их достижения?

Вполне определенного ответа на эти вопросы нет. На практике от школ ожидают стопроцентной успеваемости и возлагают на школу ответственность за все прегрешения учащихся. Вопрос о распределении ответственности за результаты образования между участниками образовательного процесса имеет не столько правовой, управленческой, сколько педагогический характер: если мы хотим воспитывать поколение ответственных молодых людей, то по мере взросления учащихся их ответственность за качество и результаты своей образовательной деятельности должна возрастать.

Основная образовательная программа, которая должна обеспечить достижение планируемых образовательных результатов, разрабатывается образовательным учреждением. Стандарт предусматривает, что образовательная программа школы должна учитывать образовательные потребности и запросы обучающихся. На практике возникает вопрос о степени свободы школы в определении своей образовательной программы. В ответе на этот вопрос проявляются две противоположные позиции. Одна заключается в стремлении получить «программы – близнецы», ориентированные на максимальное соответствие внешним требованиям (например, примерной основной образовательной программе); другая позиция из приоритета особенностей школы, ее традиций, специфики состава учащихся.

За этими позициями стоит вопрос о том, в чем может проявляться свобода школы – в определении целей образования? Его содержания? В выборе образовательных технологий? В организации образовательного процесса? В системе оценивания образовательной деятельности учащихся?

Обсуждая данный вопрос, надо иметь в виду еще одно обстоятельство – между декларациями государственного образовательного стандарта и практикой его применения может быть существенная разница. В связи с этим при оценке действующих или проектируемых стандартов важное значение имеет анализ гарантий адекватного применения стандарта в образовательной практике.

В частности, вопрос об адекватном применении стандарта возникает при определении ответственного за создание в образовательном

учреждении условий, необходимых для успешной реализации основной образовательной программы. Стандарты предусматривают, что ответственность за выполнение требований к таким условиям несут учредитель и руководитель учреждения. На практике управленческие структуры стремятся переложить всю ответственность на руководителей школ (речь идет о государственных образовательных учреждениях), не обеспечивая их при этом необходимыми финансовыми ресурсами. Данная ситуация подтверждает необходимость рассматривать в единстве проблему содержания образовательных стандартов и их применения.

С определением объекта анализа связан вопрос о критериях оценки стандартов. Заявление о том, что «советское образование было лучшим в мире» основывается на оценке уровня образованности, который задавали официальные учебные программы, не учитывая громадные различия в реальном уровне образованности выпускников столичных школ и школ из сельской глубинки. Вряд ли можно согласиться с высокой оценкой стандартов, которые ориентируют на результаты, недостижимые в массовой практике (частный пример – действующие стандарты предусматривает изучение «Войны и мира» и «Тихого Дона», но мало кто из школьников их прочитывает).

Еще одна проблема касается процедуры формирования стандартов для общеобразовательной школы. В стандартах нового поколения выдвигается идея общественного договора относительно требований к системе общего договора. Сама идея, безусловно, заслуживает одобрения. Но при реализации этой идеи на практике возникает вопрос о том, кто и о чем должен договариваться на федеральном, региональном, муниципальном уровне и на уровне конкретной школы. Это вопрос о том, при определении каких параметров стандарта наиболее значимо мнение ученых РАН, в каком случае решающее слово должно быть сказано в РАО, а в каком – авторитетными учителями – практиками. По сути дела, это проблема выявления и интерпретации социального заказа общеобразовательной школе, определения ее миссии в современном обществе.

В явном или не всегда явном виде высказываются две полярные точки зрения на миссию современной школы: она должна готовить к прохождению аттестационных процедур; школа должна выполнять социально — развивающую и социально – культурную функцию. Понятно, что на практике существует множество промежуточных позиций. Но стандартизация процесса формирования стандартов могла бы способствовать и формированию общих взглядов на смысл и возможности школьного образования.

Существует и проблема языка, которым написан текст образовательных стандартов. На важность этой проблемы было обращено внимание в заключении общественной палаты РФ по результатам общественной экспертизы проекта ФГОС. В нем отмечалась недопустимость формулировок требований к результатам обучения, которые имели декларативный, недействительный, непроверяемый характер. В заключении общественной палаты обращается внимание на использование понятий, допускающих неоднозначную трактовку, на необходимость соблюдения меры детализации различных требований и некоторые другие характеристики текста, значимые для адекватного применения стандартов в массовой образовательной практике.

Перечисленные (и иные) проблемы формирования, содержания и применения образовательных стандартов определяют отношение к рецензируемой книге. Сразу возникают вопросы о том, в какой мере монография В.К. Загвоздкина дает возможность найти решение проблем, существующих в отечественной практике стандартизации школьного образования, или, по крайней мере, прояснить сущность этих проблем, выявить их связи с проблемами, относящимися к области педагогической теории. Вполне возможно также предположить существование проблемы разработки образовательных стандартов, которые не замечаются или не стали предметом общественного обсуждения в России, но о которых сказано в книге. Таковы ожидания читателя, проявляющего интерес к теме образовательных стандартов.

Структура книги, выбранная автором, оправдывает читательские ожидания. Книга состоит из трех частей. В первой части излагаются общие положения теории стандартов образования. К этой примыкает словарь, включающий 20 терминов и понятий, относящихся к теории стандартов. Во второй части рассматриваются особенности применения стандартов в контексте развития образования в ряде развитых стран (США, Англия, Швеция, Нидерланды, Канада). Третья часть книги содержит примеры формулировок стандартов для различных ступеней и областей образования (стандарты дошкольного образования, стандарты профессиональной деятельности учителей, стандарты школьного образования, стандарты по родному языку и математике для младшей школы).

Таким образом, структура книги дает возможность соотнести теоретические положения, лежащие в основе практики разработки и применения стандартов, саму эту практику и ее продукты в виде текстов стандартов. Такая структура задает логику анализа и отечественных стандартов, исходя из которой можно попытаться выяснить причины

существующих проблем в деле создания образовательных стандартов для российской школы — теоретические основания хороши, но содержание стандартов мало соответствует теории? Замысел стандартов вполне приемлем, но они плохо написаны? Пакет стандартов вполне удовлетворителен, но все дело в ошибочных исходных позициях?

Начнем с вопросов теории, которые в монографии В.К. Загвоздкина изложены достаточно обстоятельно.

Появление образовательных стандартов в монографии связывается с новой парадигмой управления в сфере образования. Автор пишет, что смена парадигмы управления выражается в емкой, краткой и, на первый взгляд, простой формуле: от управления «на входе» к управлению «на выходе» (с. 37). Данное явление относится к концу 80-х гг. прошлого века. Под регулированием «на входе», направленным на достижение необходимого качества образования, понимается обеспечение школы необходимыми ресурсами – финансовыми, кадровыми, методическими и т.д. Анализ и оценка ситуации «на выходе» имеет прямое отношение к эффективному использованию ресурсов. В книге подчеркивается, что управление «на выходе» означает гораздо большее, чем простое сообщение о результатах всем действующим лицам. Его смысл заключается в обратном переходе данных на «выходе» в улучшенные параметры на «входе». Инструментом управления «на выходе» являются стандарты.

В книге не рассматривается вопрос о причинах изменений парадигмы управления. Можно отметить, что подобные изменения, но раньше, происходят в сфере экономики – уже в 1980 г. в Финляндии вышла книга «Управление по результатам», отражающая изменения в управлении качеством, сама идея которого возникла в середине XX в. Можно также предполагать, что необходимость в изменении парадигмы управления появилась в связи с увеличением затрат на нужды образования. Так, в СССР расходы на общеобразовательные школы всех видов возросли с 3,3 млрд. руб. в 1960 г. до 12,4 млрд.руб., в 1986 г. (Народное хозяйство СССР за 70 лет. Юбилейный статистический сборник – М.: Финансы и статистика, 1987. С. 633).

Стандарты образования в международном понимании, отмечает-ся в книге В.К. Загвоздкина, чаще всего способы управления системами образования на основе нормативных требований. В книге дается существующая классификация стандартов – стандарты содержания, определяющие цели и содержание обучения; стандарты условий обучения; стандарты успешности или результатов. Последние определяют, какими компетентностями должны владеть учащиеся на определенный

момент обучения. Стандарты могут различаться по уровню предъявляемых требований на минимальные, средние и максимальные.

Опираясь на материалы международных исследований, автор приводит отличительные признаки «уровневых стандартов»: минимальный стандарт должен достигаться 90% учащихся за 60% учебного времени (остальное время используется школой, исходя из особенностей состава учащихся и своего места расположения); максимальный стандарт определяет высший уровень достижений «идеального ученика», который могут достичь примерно 10% учащихся.

В книге показано, что принятие того или иного стандарта оказывает разное воздействие на систему. С учетом всех плюсов и минусов автор делает вывод о том, что задача обеспечения необходимого качества образования может быть решена лишь с помощью обязательных минимальных стандартов.

Ориентация на стандарты результатов обусловила необходимость определить, что следует рассматривать в качестве результата образования. Автор указывает, что в настоящее время результат образования в странах — лидерах определяется через понятие «компетентность», в которое входят помимо знаний и общих когнитивных способностей ценностные ориентации и другие личностные характеристики. Компетентность представляет собой интегративное качество человека. Автор подчеркивает, что компетентность не сводится к применению знаний на практике, она выражается в способности решать проблемы и отвечать на вызовы различного рода жизненных ситуаций.

В работе В.К. Загвоздкина содержится много верных и ценных суждений относительно компетентностного подхода к определению целей и оценке результатов образования, многие из которых разделяются и отечественными специалистами, исследующими проблемы указанного подхода в образовании. Особого внимания заслуживает замечание автора о том, что традиционная система оценивания в отечественной школе ориентирована не на выявление уровня компетентности учащегося в данной области знаний и умений, а на выявление того, насколько он освоил программу обучения и овладел средствами обучения. По сути дела, речь идет о том, что целью обучения является не освоение учебной программы, а приобретение учащимися новых познавательных, коммуникативных и иных значимых для личности возможностей в процессе освоения программы.

Следует также отметить, что понятие «компетентность» не означает какой-то особый образовательный результат. Это понятие обозначает

способ определения целей и результатов образования. Результаты образовательной деятельности учащихся в советской школе также могут быть проанализированы с точки зрения компетентностного подхода. Другое дело, что в подобном анализе в условиях советской школы не возникало потребности.

Надо отметить и еще один аспект проблемы реализации компетентностного подхода в сфере образования. В.К. Загвоздкин показывает, что сферой применения данного подхода являются не только цели и результаты образования, но и сам образовательный процесс.

Крайне важное значение для понимания проблем отечественной образовательной практики имеет рассмотрение в книге В.К. Загвоздкина вопроса о соотношении стандартов результата и экзаменационных процедур. В работе приводится следующее высказывание одного из зарубежных экспертов на этот счет: стандарты ни в коем случае не должны иметь ориентации на привязку к выпускному экзамену, и контрольные тесты должны быть соотнесены не с отдельными школьниками, но с системой в целом, или в крайнем случае с одной отдельной школой (с.93-94). Автор подчеркивает, что образовательные стандарты внедряются с целью добиться повышения результативности системы как целого. Они дают возможность решать проблемы качества образования на уровне отдельных школ и могут предоставить диагностические указания для индивидуальной поддержки учащихся.

Для отечественной практики эти соображения исключительно важны при определении соотношения стандартов, процедуры аккредитации школ и содержания ЕГЭ. На наш взгляд, это соотношение можно определить следующим образом: стандарты фиксируют возможности достижения результатов, которые школа гарантирует; аккредитация имеет своей целью установление соответствия образовательной деятельности школы и ее результатов требованиям стандартов; ЕГЭ выявляет уровень образованности с точки зрения его достаточности для продолжения образования.

Существенное значение для решения проблем перехода на новые образовательные стандарты имеет вывод автора о многоуровневых процессах внедрения новых стандартов, в связи с чем в книге достаточно много внимания уделено вопросам педагогического образования и переподготовки учителей.

Несомненный интерес представляет изложение требований к качественным стандартам образования, к числу которых отнесены предметность, сфокусированность, кумулятивность, обязательность для всех минимальных стандартов, дифференцированность, понятность,

результативность. Достоинство данного перечня (который можно конкретизировать и дополнить), на наш взгляд, в том, что он исходит из запросов практики.

Запросам практики отвечают требования разделять в стандартах иллюстративные (дидактические) и проверочные задания. Данное требование исходит из понятия эвалюации, которому автор придает исключительно важное значение для усиления смысла применения стандартов. Эвалюация рассматривается в книге как систематическое исследование и оценка какого-либо предмета или процесса с целью установить их качество или эффективность и на этой основе улучшить их качество, полезность, эффективность. Иначе говоря, оценка результатов образовательной деятельности учащихся должна сочетаться с оценкой качества образовательного процесса, условий образовательной деятельности и самого управления образовательной системой.

Изложенные выше позиции не исчерпывают содержания всего теоретического раздела книги. Вместе с тем, они дают представление об основных исходных положениях разработки и применения образовательных стандартов. Можно согласиться с мнением автора, что изложение таких положений представляет собой шаги к построению общей теории стандартов образования. Можно согласиться с тем, что построение и применение стандартов в сфере образования требует особого теоретического знания. Автор рассматривает теорию стандартов в связи с другими областями педагогической науки – теорией развития школы, теорией результата, теорией педагогических измерений. По сути дела, автор предлагает новый взгляд на структуру теории управления образовательным процессом.

При ознакомлении со второй частью книги, в которой описывается опыт использования стандартов в системе образования разных стран, возникает несколько вопросов: есть ли общие черты в стандартах различных стран? Какие факторы определяют отличия в стандартах? И, наконец, вопрос о том, насколько успешной была деятельность по внедрению стандартов или же за рубежом тоже бывает, что «хотели как лучше...».

Автор, анализируя зарубежный опыт, выделяет три основных модели образовательной политики, направленной на достижение желаемого качества образования – англо – американскую, немецкую и скандинавскую. Эти модели различаются способом решения проблемы качества образования, которому придается приоритетное значение. Автор отмечает, что «в данной технологии речь идет об идеальном – типичных понятиях в смысле Макса Вебера» (с.154). Такие понятия никогда

не соответствуют эмпирической реальности в полной мере, но они обозначают господствующие тенденции.

Англо-американская модель развития образования исходит из того, что к повышению качества школьного обучения ведет конкуренция. При помощи национального тестирования ежегодно проверяется соответствие результатов заявленным в стандартах целям образования. От полученных результатов зависит размер финансирования образовательного учреждения. Низкие результаты влекут за собой санкции для школы и учителей вплоть до увольнения и закрытия.

В книге отмечается, что существуют сомнения в эффективности данной модели, хотя на определенном этапе уровень достижений, измеряемых тенденции, повышается. Сомнения обусловлены побочными негативными явлениями: натаскивание учащихся на тесты при сокращении более развивающих занятий, массовая фальсификация результатов тестирования, вытеснение слабых учащихся. Автор не ограничивается общей оценкой англо – американской модели (как и других). Книга содержит конкретный материал, раскрывающий принимаемые в США и Англии меры по совершенствованию данной модели.

Модель, условно называется «немецкой», связана с выдвижением на передний план селективной функции системы образования, которая находит свое выражение в том, что «в Германии при переходе из младшей школы в среднюю, то есть из четвертого класса в пятый, поток учащихся распределяется по трем основным направлениям в зависимости от достижений (с.150). В итоге одни дети имеют шанс получить университетское образование, другие – высшее профессиональное, а третьи среднее профессиональное образование.

Такая организация общего образования отражает установку на выявление талантов. В классе основное внимание уделяется способным учащимся. «В результате в обучении участвует только небольшая группа способных, остальные не учатся вообще ничему («эффект ножниц»)» (151 с.).

Говоря о «немецкой модели», автор подчеркивает, что идею селективной функции в международном контексте никто не поддерживает, а в самой Германии она подвергается резкой критике и является темой острейших политических дебатов: общественную тревогу вызывает сильная зависимость результатов обучения от внешкольных факторов, от социального, культурного и экономического статуса семьи.

Описывая скандинавскую модель развития образования, автор обращает внимание на ее главную особенность – доверие как принцип управления системой на всех уровнях (с.152). Приоритетной задачей

в системах образования Швеции и Финляндии является, как пишет автор, «обеспечение равенства, которое в этих странах понимается радикальным образом не только как равенство шансов, но и как равенство результатов» (с.152). Действующие стандарты предусматривают, что минимальный, но достаточно высокий, уровень результатов должен быть достигнут 90% учащихся. Такая возможность обеспечивается системой поддержки учащихся, у которых возникают проблемы в учебе. Для особо одаренных детей предусмотрен и особый уровень достижений – «экстраординарные достижения». Разделение учащихся по способностям на разные потоки запрещено, но при этом действуют механизмы интеграции слабых и сильных учащихся в единый поток.

Автор обращает внимание читателей на то, что в «скандинавской модели» стандарты служат ориентиром школам и учителям, которым предоставлена большая степень свободы в построении образовательного процесса. Стандарты положены в основу национального тестирования, результаты которого сообщаются только школе. Весьма существенно то, что школы сами проявляют интерес к отслеживанию своих результатов и оплачивают услуги агентств, которые занимаются оценением деятельности школ.

В книге имеется много сведений, конкретизирующих представление о различных моделях управления качеством образования. Общим в этих моделях является использование стандартов как инструмента управления качеством образования. Общим является и системный подход к решению проблемы качества: установление и применение стандартов взаимосвязано с широкой программой мер по развитию системы образования. Все эти меры в конечном счете направлены на ученика, на создание условий для его успешной деятельности, под которой понимается достижение образовательных результатов, имеющих интегративный характер (по нашей терминологии, метапредметных и личностных результатов). Во всех случаях стандарты используются не для оценки достижений конкретных учеников, а для выявления достижений и проблем образовательной системы. Есть и еще одна общая черта – во всех странах стандарты являются объектом общественной критики (хотя «скандинавская модель» местными экспертами рассматривается как образец для подражания).

Третья часть книги «Примеры формулировок стандартов для различных ступеней и областей образования» вызывает понятный интерес (появляется возможность сопоставления текстов отечественных и зарубежных стандартов) и при этом несколько разочаровывает. Дело в том, что автор ограничивается примерами стандартов, относящихся к

«немецкой модели», которая во второй части книги была представлена как наиболее критикуемая. Конечно, было бы интереснее сопоставить стандарты всех трех основных моделей. «Различные ступени» представлены в книге стандартами дошкольного образования, стандартами профессиональной деятельности учителей и выдержками стандартов по предмету «Немецкий язык» и по математике для младшей школы – хотелось бы сравнить стандарты для всех трех ступеней школьного образования. Авторские комментарии в этой части книги практически отсутствуют, поэтому искать связь между текстом стандартов и приоритетами образовательной политики надо самому читателю.

Вместе с тем, содержание данной части книги дает возможность получить представление о конкретном варианте построения стандартов, их структуре. Приводимые примеры относятся к средним (не минимальным и не максимальным).

В книге приводятся выдержки из документа «Стандарты образования Совета министров культуры ФРГ. Концепция и пояснения». В этом документе отмечается, что стандарты образования полезны различным существующим в школе группам:

- учителям они предлагают эталон для анализа, планирования и контроля их профессиональной деятельности в основных областях их предмета;
- школьникам они дают ясный ориентир в отношении требований к результату обучения по отдельному предмету;
- для органов надзора они служат инструментом мониторинга школьной системы и составляют основу для консультации школ.

Стандарты по предмету, как это определено указанным выше документом, имеют четыре раздела. В первом определяется место предмета в системе образования. Во втором разделе описываются основные области компетентности по данному предмету. В следующем разделе для различных областей компетентности формулируются отдельные стандарты. В заключительной части стандарта представлены примерные задания. Такие задания имеют своей задачей сделать наглядными определенные в стандартах цели. Они не предназначены для использования в практике – стандарты не являются методическим пособием. Задания дают представление о результатах, которые должны быть достигнуты в соответствии с требованиями стандартов.

Включенную в книгу материалы позволяют представить, как выглядит эта схема применительно к конкретному предмету, в частности, предмету «Немецкий язык» в младшей школе. Стандарт выделяет четыре области компетентности: говорение и слушание; письмо; чтение; исследование языка и его употребления.

Стандарт по последней из перечисленных областей компетентности заслуживает того, чтобы привести его полностью.

Исследование языка и особенностей его употребления (с.284).

Исследовать языковое взаимопонимание	<ul style="list-style-type: none"> – изучать отношение между намерением — языковыми признаками — воздействием речи; – знать разницу между письменной и устной речью; – исследовать и использовать роли говорящего/пишущего и слушателя/читателя; – рассуждать о проблемах понимания и коммуникации
Работать над словами, предложениями, текстами	<ul style="list-style-type: none"> – структурировать слова и знать возможности словообразования; – собирать и классифицировать слова; – использовать языковые действия: перестановку, замену, дополнение, удаление; – поддержать создание текстов и их понимание при помощи языковых действий; – экспериментировать и играть с языковыми средствами
Открывать общее и различия в языках	<ul style="list-style-type: none"> – немецкий язык – иностранный язык, диалект — литературный язык, немецкий язык – родные языки детей мигрантов; немецкий язык – соседние языки; – изучение употребительных иностранных слов

Примеры заданий относятся к концу 4 класса. Они показывают различные типы заданий. Каждое примерное задание ориентировано на определенные области умений.

В книге приведено 11 видов заданий, включенных в стандарт для младшей школы – на понимание предметного текста, подготовку и чтение короткого текста, ведение диалога, редактирование текста, реконструирование текста; выяснение правописания и исследования языка и др.

Значительный интерес представляют изложение в книге «альтернативные стандарты», подготовленные группой инициативных школ совместно с Союзом учителей младшей школы Германии. Разработчики данных стандартов исходят из того, что современная тенденция измерять качество работы школы только результатами централизованных предметных тестов является педагогически и дидактически контр – продуктивной. Это утверждение имеет в документе четыре основания: уровень достижений в «стандарте результатов» определяется произвольно, он не учитывает значительных индивидуальных различий в уровне достижений детей; стандарт «на выходе» не учитывает различий в способностях детей, в результате в невыгодной позиции

оказываются дети, способности которых не соответствуют измеряемым параметрам; школы начинают работать на измеряемый результат, их образовательные задачи сужаются; отсутствуют доказательства того, что введение стандартов результатов привело к повышению уровня и качества образования.

Официальным стандартом Союз учителей противопоставил стандарты процессов, условий и возможностей обучения, которые включают ряд разделов.

Первый раздел носит название «Быть приветливым» к каждому: развитие индивидуальных способностей и индивидуальная мотивация. Раздел имеет несколько рубрик: индивидуальная забота; уход; индивидуализация обучение; развитие индивидуальных способностей/интеграция; обратная связь, сопровождение обучения, оценка успеваемости. Второй раздел «Другое обучение» акцентирует внимание на вопросах воспитывающего обучения (обучение на основе связей/ориентация на опыт; самостоятельное, ответственное обучение; работать от учения и творчества; дифференциация; оценка и презентация достижений/критерии качества). Третий раздел называется «Школа как сообщество: учиться демократии и знать о ее принципах». В заключительном разделе рассматриваются вопросы организации деятельности школы (школьный профиль, рабочий климат, оценка деятельности школы, повышение квалификации).

Автор монографии счел необходимым включить в книгу таблицы, в которых конкретизируется каждое положение стандарта по трем позициям: стандарты педагогических действий; стандарты школьных рамочных условий, стандарты системных рамочных условий.

Ограничимся лишь одним примером. Позиция «Индивидуализация обучения» включает 8 стандартов педагогических действий: каждый учащийся может хорошо «успевать» на каждом уроке; каждый учащийся может на каждом уроке достигнуть уровня, который – исходя из его возможностей – является хорошим; учителя знают индивидуальные уровни обучения и понимают, что возможности и пути обучения носят индивидуальный характер и т.д. Каждое педагогическое действие обеспечивается школьными и системными рамочными условиями. Так, требование к учителю знать индивидуальные уровни обучения подкрепляется требованием к школе («Школа предоставляет учителям время и средства для совершенствования своих диагностических компетентностей») и к системе педагогического образования, составной частью которого должно стать приобретение диагностических компетентностей.

Невозможно не отметить, что стандарты, предлагаемые Союзом учителей, исходят из действительной сущности образования, которое не сводится к передаче и усвоению знаний по различным предметам, а представляет собой процесс формирования определенного образа жизни, определенной культурно – образовательной среды, в которой каждый ребенок чувствует себя успешным и уважаемым человеком.

Книга В.К. Загвоздкина заканчивается необычно: в ней есть введение, но нет заключения, которое, надо полагать, должны сделать сами читатели.

В этом случае рецензент готов предложить свои выводы, которые не претендуют на бесспорность.

Книга В.К. Загвоздкина дает возможность нового взгляда на образовательные стандарты – на то, какими они могут быть. Речь идет о понимании смысла стандартов, их возможного многообразия и теоретиками, и практиками образования. Эта книга обостряет и одновременно проясняет вопрос о том, какие стандарты мы выбираем. Она стимулирует потребность в том, чтобы по-новому взглянуть на возможности и риски стандартизации школьного образования.

Сопоставляя отечественный и зарубежный опыт, изложенный в книге, надо иметь в виду, что мы идем к решению общей задачи, которая заключается в оптимизации соотношения централизации и децентрализации в управлении образованием, но из разных исходных позиций. Англия, Швеция и другие страны, опыт которых описан в книге, идут от децентрализации управления образованием, а мы идем от крайней централизации, которая к концу советского периода нашла свое воплощение, в частности, в жестком календарно – тематическом планировании уроков и строгом контроле за его соблюдением. Поэтому ориентация западных стран на усиление централизации не должна восприниматься нами как призыв к ее сохранению.

Сами по себе тексты документов, которые рассматриваются как образовательные стандарты, мало что значат вне контекста образовательной политики. Стандарты становятся реальным инструментом управления качеством образования, если переход на новые стандарты сочетается с широкой программой мер, направленных на развитие системы образования. Другим необходимым условием перехода на новые стандарты является согласование их позиций с профессиональным сообществом учителей, особенно в части распределения ответственности за качество образования – стандарты должны давать ясное представление о том, за что отвечает учитель, за что – школа, за что – органы управления образованием.

Стандарты могут способствовать достижению нового качества образования, использованию возможностей образования для развития личности, если они не будут использоваться для персональной оценки достижений учащихся. Стандарты задают ориентиры, они дают возможность диагностировать состояние школы или более крупной системы образования, на их основе должны разрабатываться контрольно – измерительные материалы, но это не означает, что все учащиеся должны достигать всех результатов, предусмотренных стандартами. В новых отечественных стандартах сказано, что личностные результаты не могут быть объектом персональной оценки. Имеет смысл добавить к этому, что предметные и метапредметные результаты рассматриваются как результаты, возможность достижения которых школа в состоянии гарантировать.

Вопрос о том, каким стандартам – результатов или условий – следует отдать предпочтение, на современном этапе развития отечественной школы должен решаться в пользу стандарта результатов. Когда в массовой практике будет преодолено понимание результата как процента успеваемости или балла за ЕГЭ, появится возможность смены приоритетов. Из различных видов стандартов результатов имело бы смысл отдать предпочтение сочетанию обязательных минимальных и возможных максимальных результатов. Определение минимальных результатов могло бы стать основой для аккредитации школ и выработки мер по необходимой поддержке «слабых» школ, а максимальные результаты способствовали бы здоровым амбициям школ. Возможно, что предпочтительные максимальные результаты могли бы определять сами школы. В новых образовательных стандартах российской школы (как и в старых) статус планируемых результатов вообще не определен, хотя идея выделения трех видов образовательных результатов является, несомненно, перспективной, более точно отражающей саму суть образовательного процесса.

Зарубежный опыт, представленный в рецензируемой книге, свидетельствует о том, что стандарты становятся понятными для учителей, если они написаны на «двух языках» — если они излагают принципы, ключевые нормы педагогического поведения и если они достаточно технологичны, включают описание типов заданий, которые учащиеся должны быть способны выполнять.

Благоприятные условия для реализации общеобразовательной школы своей миссии возникнут, если разделить системы итоговой аттестации учащихся и аттестации (аккредитации) самих школ, которые должны быть ориентированы на выявление всего спектра достигае-

мых образовательных результатов, на анализ качества образовательного процесса и условий для учащихся и учителей и результатом которой должно быть не «обвинительное», а экспертное заключение о ресурсах развития школы.

Наверное, автора книги можно было бы упрекнуть в некоторых недостатках (в буквальном смысле этого слова) – например, в том, что в книге о применении стандартов не хватает описания того, как стандарты применяются в практике учителей, от каких забот они освобождают учителя и какие свободы, которыми надо уметь пользоваться, они предоставляют. Возможно, что кто-то из специалистов по зарубежной школе не согласится с какими – то позициями автора. Но главное в том, что книга В.Н. Загвоздкина дает значительные возможности для критической оценки собственных взглядов на проблемы школьных образовательных стандартов.

Задание 2. Подготовить сообщение на тему, указанную в задании 1, по материалам действующих российских образовательных стандартов и по проекту стандартов.

Задание 3. Разработка методики выявления готовности педагогических и управленческих кадров к переходу на новые образовательные стандарты.

Примерная структура методики:

- объекты анализа, их обоснование;
- цели анализа;
- критерии оценки уровня готовности педагогических кадров к переходу на новые образовательные стандарты;
- способы выявления реального уровня готовности педагогических кадров к переходу на новые образовательные стандарты;
- критерии оценки уровня готовности управленческих кадров к переходу на новые образовательные стандарты;
- способы выявления реального уровня готовности управленческих кадров к переходу на новые образовательные стандарты;
- примерная оценка трудозатрат на проведение анализа;
- примерная структура итоговых выводов;
- примерная структура итоговых рекомендаций.

РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. МАТЕРИАЛЫ И ЛЕКЦИИ

Каким быть управлению образовательным процессом в «Нашей новой школе»? (статья Лебедева О.Е. в журнале «Народное образование», 2010г., №5).

1. Пять задач управления образовательным процессом

Постановка проблемы качества управления образовательным процессом в школе требует некоторых объяснений. Первое из них касается понятия «образовательный процесс». В Российской педагогической энциклопедии данного понятия нет (есть понятие «процесс обучения»). Правда, энциклопедия определяет образование как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. Но существенные характеристики процесса (этапы, совокупность последовательных действий) при этом не рассматриваются.

В пособии «Управление школой. Ключевые слова» (Словарь-справочник руководителя школы. Избранные статьи. Под редакцией А.М. Моисеева, А.А. Хасана — М; Кемерово: Изд-во КРИПК и ПРО, 2002 г.) есть статья «Образовательные процессы в школе». К данным процессам отнесены: процессы обучения по отдельным предметам, по классам, по параллелям, по ступеням школы, процессы обучения и воспитания различных категорий учащихся, соотношение процессов обучения и внеучебной воспитательной работы — всего 12 видов процессов, которые могут быть объектами управления (с. 103–104). Предлагаемый в указанном пособии перечень образовательных процессов имеет практическую ценность для решения управленческих задач, но он не раскрывает сложную структуру образовательного процесса, который имеет место в современной школе.

Если образовательный процесс в школе рассматривать как совокупность процессов освоения социального опыта, отличающихся объектами

познания, то в структуре образовательного процесса можно выделить следующие компоненты:

- *учебный процесс* (изучение социального опыта, представленного в содержании учебных предметов);
- *дополнительное образование* (освоение различных видов социально значимой деятельности);
- *социально-творческая (общественная) деятельность* (объектом познания является собственная творческая деятельность учащихся);
- *самообразование* (объектом познания являются изучаемый социальный опыт и собственный опыт учащихся по самостоятельному решению познавательных проблем).

Перечисленные виды деятельности становятся компонентами образовательного процесса, если они направлены на достижение общей цели. В условиях школы ориентация на общие цели возможна, если результаты самообразования, социально-творческой деятельности, дополнительного образования будут востребованы в учебном процессе. Таким образом, первая задача управления образовательным процессом заключается в обеспечении взаимосвязи всех компонентов данного процесса.

Субъектами образовательного процесса являются учащиеся, учителя, а также родители учащихся и администрация образовательного учреждения. При этом интересы и цели каждой группы участников образовательного процесса могут не совпадать или не вполне совпадать (что естественно). Заметим, что даже учителя могут ориентироваться на разные образовательные результаты. В связи с этим возникает вторая задача управления образовательным процессом — создание условий для согласования позиций участников образовательного процесса (что не означает тождества этих позиций).

Как известно, понятие «процесс» имеет два значения (если не иметь в виду судебный процесс): последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь; совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата. К образовательному процессу применимы оба значения. Образовательный процесс можно рассматривать как организованную деятельность, в ходе которой осуществляется поэтапная реализация целей образования. Результатом этой деятельности является «смена состояний» как учащихся, так и школы в целом.

По отношению к ученику «смена состояний» выражается в изменении его уровня образованности, которое нельзя отождествлять с изменением объема изученной учебной информации. Уровень образованности выра-

жается в способности решать определенный класс задач (познавательных, оценочных, практических, коммуникативных) в различных сферах деятельности на основе использования освоенного социального опыта. Вполне возможна ситуация, когда восьмиклассник знает больше пятиклассника, а уровни их образованности не имеют отличий — оба умеют воспроизводить учебный материал и действовать по заданному алгоритму.

«Смена состояний» ученика имеет место в том случае, если в конце учебного года ученик решает более сложные задачи по сравнению с первой четвертью, а обучение в следующем классе приводит к освоению нового уровня познания действительности в различных предметных областях.

Сказанное выше означает необходимость решения еще двух задач по управлению образовательным процессом: планирование изменений в уровне образованности учащихся на каждой ступени школьного образования и создание условий, необходимых для таких изменений; планирование этапов учебного года с точки зрения развития образовательной деятельности учащихся и использование методов руководства образовательным процессом, соответствующих особенностям каждого этапа.

Существует и пятая задача управления образовательным процессом, связанная с появлением новых социальных ожиданий в сфере образования, новых возможностей самой школы, также с изменениями в составе учащихся. В этом учебном году в первом классе учат читать и писать, как это было и десять, и двадцать лет тому назад. Но дети стали иными, новые учебные пособия появились, идеи развивающего обучения получили распространение, новые стандарты разработаны. И в связи с этим возникли новые педагогические задачи (в частности, развития рефлексивных умений учащихся). Управленческая задача состоит в определении путей модернизации образовательного процесса на основе анализа изменений в условиях образовательной деятельности и оценки возможностей школы.

Итак, выше выделено пять задач управления образовательным процессом. Содержание данных задач и способы их решения не являются неизменными.

6.2. СООБЩЕНИЯ НА ТЕМУ: «РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ИЗМЕНЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ»

Определение адреса сообщения, его цели, критериев оценки. Обсуждение сообщений. Основные вопросы: какой вид стандарта получил распространение в российской образовательной практике? Как

соотносятся требования стандарта и критерии индивидуальной оценки образовательной деятельности учащихся? Какие позиции стандарта воспринимаются на уровне школ как наиболее значимые? При каких условиях образовательный стандарт может стать инструментом управления качеством образования?

6.3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО МЕТОДИКЕ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ

Функции и структура образовательной программы школы

Образовательная программа школы — это управленческий документ, определяющий пути реализации государственных образовательных стандартов в условиях конкретной школы. Но чтобы стать таким управленческим документом образовательная программа должна представлять собой живой, интересный, понятный, а главное, необходимый педагогам и родителям текст. Образовательная Программа — основной «инструмент» реализации Государственного Образовательного Стандарта, а, значит, именно ею, в том или ином виде, будет пользоваться учитель ежедневно и на каждом уроке, при подготовке и проведении дел и событий, составляющих образовательный процесс.

Текст Образовательной Программы хорош, правилен и... красив в том случае, если он может развернуто и конкретно объяснять смысл получения образования именно в данном образовательном учреждении. Кроме учебного плана, перечня используемых УМК, описания материально-технических и кадровых ресурсов школы в Образовательной Программе должна быть сформулирована миссия школы, принципы и традиции диалога с учениками и родителями, идеи завтрашнего дня. Именно из текста Программы родители — основные социальные партнеры школы, могут узнать о том, каких потенциальных результатов образования смогут достичь их дети, посещая данную школу.

Образовательная программа современной школы, учитывая особенности конкретного учреждения общего образования, вместе с тем, должна раскрывать возможности школы в решении актуальных социальных проблем. Главные проблемы сегодня — доминирование патерналистского сознания, неготовность к инновационному поведению, отсутствие ориентации на здоровый образ жизни, ценности гражданской самореализации и демократического диалога.

Школа может способствовать решению социальных проблем, формируя у учащихся опыт решения их собственных проблем – познавательных, коммуникативных, нравственных, мировоззренческих, организационных и иных.

Образовательные программы школ, которые реализуются на практике, чаще всего способствуют не преодолению, а формированию патерналистского сознания (от ученика ничего не зависит, все решают за него). Вместо формирования готовности к инновационному поведению, самостоятельному и ответственному выбору школа чаще всего формирует у учащихся ориентации на исполнение чужих предписаний и безответственность учащихся за результаты выполнения этих предписаний. Вместо формирования здорового образа жизни школа пытается формировать знания о здоровом образе жизни, которым повседневная школьная жизнь может противоречить. Очень редко в школьные годы ученик обретает устойчивый опыт гражданской самореализации; осваивает на собственном опыте модели и технологии демократического диалога в проблемных ситуациях.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» задает новые ориентиры для развития школы. Преодолеть противоречия между новыми социальными ориентирами и массовой школьной практикой можно лишь при условии существенных изменений в образовательной программе школы, которые должны иметь место во всех основных звеньях существующей предметно-классно-урочной системы (учебный план; формирование учебных групп; урок; домашняя работа; оценивание образовательной деятельности; взаимодействие с родителями).

Изменения в образовательной деятельности школы могут произойти, если образовательная программа школы будет ориентирована на решение актуальных проблем участников образовательного процесса — учащихся, учителей, родителей.

К актуальным проблемам учащихся относятся:

- соответствие методов обучения, требований к учащимся, критериев оценки учебной деятельности познавательным возможностям различных категорий учащихся;
- соответствие ориентации образовательного процесса в средней школе образовательным планам разных групп учащихся;
- гарантии возможного успеха для всех учащихся в различных видах социально значимой деятельности;
- гарантии соблюдения прав учащихся при осуществлении образовательного процесса.

К актуальным проблемам учителей относятся:

- определение границ ответственности учителей за результаты образовательной деятельности;
- отказ от стереотипов в педагогической деятельности, определение критериев выбора допустимых, целесообразных и недопустимых приемов, методов и технологий организации образовательного процесса;
- согласование мер взаимодействия учителей по повышению качества образовательного процесса, направленных на достижение личностных и метапредметных результатов школьного образования;
- определение мер взаимодействия с родителями учащихся, распределение ответственности за результаты образовательной деятельности детей между семьей и школой.

К актуальным проблемам родителей относятся:

- обеспечение достоверной и полной информации о возможностях школы, об условиях образовательной деятельности, создание которых школа способна гарантировать;
- обеспечение прозрачности системы оценивания образовательной деятельности детей;
- обеспечение возможности влиять на разработку образовательной программы школы и оценивать результаты ее образовательной деятельности.

К актуальным проблемам администраторов относятся:

- изменение условий организации образовательного процесса с ориентацией на новый тип образовательных программ;
- переход на новые правила нормирования и учета труда ученика и педагога;
- разработка и освоение новых информационных технологий управления качеством образовательного процесса;
- подготовка управленческих и педагогических кадров к разработке и реализации образовательных программ в новых условиях.

Почему возникла необходимость в формировании образовательной программы школы? Почему для решения перечисленных выше проблем нельзя ограничиться совершенствованием учебных программ по учебным предметам?

В образовательных стандартах нового поколения выделены три вида образовательных результатов – предметные, метапредметные и личностные. Новизна планируемых результатов относится в первую очередь к метапредметным результатам. Под ними понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех предметов способы

деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Метапредметные результаты (как и личностные) могут быть достигнуты лишь при взаимодействии всех участников образовательного процесса — учителей начальной, основной и старшей школы, учителей разных предметов, работающих на одной ступени школьного образования, учителей и родителей учащихся, учителей и учащихся. Образовательная программа школы должна отражать согласованную позицию участников образовательного процесса относительно приоритетных задач образовательной деятельности на каждом этапе школьного образования.

Необходимость в образовательной программе школы как документа, отражающего согласованную позицию школы и семьи, определяется еще двумя обстоятельствами — введением ЕГЭ и изменениями в структуре общего образования.

Введение ЕГЭ существенно меняет отношения между участниками образовательного процесса, поскольку возрастает ответственность учащихся (а практически семьи) за выбор экзаменов (помимо обязательных) и уровень подготовки к этим экзаменам, обеспечивающий необходимую конкурентно-способность выпускника, ориентированного на поступление в определенные высшие учебные заведения. Школа не имеет возможности (да в этом нет и необходимости) гарантировать всем выпускникам, что они смогут получить 100 баллов (или просто высокие результаты) по любому из школьных предметов. Надо договариваться о приоритетах, о распределении ответственности между школой и семьей за качество подготовки к ЕГЭ (а в связи с этим надо договариваться и о том, как будет формироваться у учащихся всех классов опыт ответственного выбора в образовательной деятельности).

Изменения в структуре общего образования касаются соотношения школьного, внешкольного (дополнительного) и «домашнего» образования. Качество общего образования, готовность выпускников школы к решению проблем личностного самоопределения и самореализации личности определяется не только качеством обучения в школе, но и использованием возможностей других образовательных институтов. Известно, какую важную роль в выявлении и развитии творческих способностей детей играют учреждения дополнительного образования. Выбор таких учреждений, профиля детского объединения осуществляет семья. Но при этом важно, чтобы между школой и домом творчества, другим учреждением дополнительного образования детей не возникало разногласий. Семья заинтересована в том, чтобы ребенок имел воз-

можно заниматься в интересующих его детских объединениях. В связи с этим семье и школе надо договариваться о таких условиях образовательной деятельности, которые обеспечивали бы реальные возможности для дополнительного образования детей.

Сама семья также представляет собой образовательный институт, значимость которого повышается с ростом образования родителей. Надо договариваться о том, какое образование дети могут получить в семье, чему они могут научиться дома, какой опыт участия в духовной жизни, культурно-досуговой деятельности могут приобрести дети в условиях семьи.

Разработке образовательной программы школы должно предшествовать определение концепции этой программы, ее основных идей. Ниже приводятся вопросы, ответы на которые помогут сформулировать такую концепцию.

**Концепция образовательной программы школы
(вопросы для самоанализа существующей
или проектируемой программы)**

1. В чем заключается миссия вашей школы? На удовлетворение запросов каких целевых групп направлена деятельность школы? Какие обязательства по отношению к детям, семьям, сотрудникам, местному сообществу готова принять на себя школа?

2. В чем новизна или особенности результатов образовательной деятельности, на которые ориентирована школа?

3. Какова предполагаемая цена достижения желаемых образовательных результатов? (Затраты времени детей и учителей, здоровье, эмоциональные затраты, материальные затраты).

4. Какие возможности для успешной деятельности детей и учителей может гарантировать школа?

5. Какой путь развития выбирает школа, который позволит создать необходимые условия для успешной деятельности всех участников образовательного процесса?

Возможные варианты:

- укрупнение школы, что позволит расширить возможности выбора УМК, профилей обучения, элективных и факультативных курсов, направлений внеклассной работы;
- сохранение небольшой численности контингента учащихся, что позволит индивидуализировать образовательные программы учащихся;

- совершенствование образовательного процесса за счет поддержки учителей, использующих новые образовательные технологии; использование имеющихся возможностей для повышения качества урока;
- модернизация классно-урочной системы; отказ (хотя бы частично) от классов, замена их потоками или другими формами организации учебного процесса; замена уроков (хотя бы частично) другими формами учебных занятий;
- акцент не на конкретных мерах по совершенствованию или модернизации образовательного процесса, а на существенном изменении уровня квалификации педагогических кадров и стимулировании педагогического творчества («что-нибудь получится»);
- привлечение в школу (хотя бы для эпизодической педагогической деятельности) новых специалистов, имеющих опыт успешной деятельности в разных областях деятельности;
- четкое распределение обязанностей и прав всех участников образовательного процесса; строгое соблюдение всех установленных норм;
- минимизация числа обязательных норм; ориентация на инициативу, самостоятельность; возможность «хаоса» в организации повседневной жизни.

Требования к структуре образовательной программы школы определены в разделе 6 Федерального образовательного стандарта начального общего образования («Введение в действие стандарта»).

Исходя из требований стандарта, можно рекомендовать следующую структуру образовательной программы для каждой ступени школьного образования:

1. Пояснительная записка (введение).
 - 1.1. Кому и для чего нужна образовательная программа школы.
- 1.2. Нормативные основы для разработки образовательной программы.
 - 1.3. Информация о процессе разработки, экспертизы и утверждения программы.
 - 1.4. Сроки действия программы.
2. Цели образования (цели ступени).
3. Возможности школы по реализации целей образования.
 - 3.1. Особенности школы (педагогическая позиция; условия для успешной образовательной деятельности учащихся; динамика/стабильность образовательных результатов; признание школы в профессиональной среде).
 - 3.2. Особенности состава учащихся (уровень подготовленности к обучению в школе; состояние здоровья детей; условия для домашней

работы; культурный опыт детей; отношение детей к образованию, школе, учителям; взаимоотношения в детской среде).

3.3. Достижения и нерешенные проблемы школы в реализации целей образования.

3.4. Приоритетные задачи школы (на ближайший учебный год или на ближайшие годы).

4. Учебный план.

5. Пути реализации целей образования и приоритетных задач школы.

5.1. Планируемые изменения в образовательном процессе.

5.2. Программа духовно-нравственного развития и воспитания учащихся.

5.3. Программа формирования ценностей здоровья и здорового образа жизни.

5.4. Программа формирования универсальных учебных действий.

5.5. Программы учебных предметов.

5.6. Программа организации внеурочной деятельности учащихся.

6. Условия реализации образовательной программы.

6.1. Кадровые условия.

6.2. Финансовые условия.

6.3. Материально-технические условия.

6.4. Информационно-образовательная среда (технические средства, учебно-методические материалы, сайт, базы данных).

7. Контроль за реализацией образовательной программы.

7.1. Анализ и оценка качества освоения образовательной программы (результаты образовательной деятельности учащихся).

7.2. Анализ и оценка качества педагогической деятельности.

7.3. Анализ и оценка качества управленческой деятельности.

7.4. Требования к публичному докладу о выполнении образовательной программы.

Исходя из функций образовательной программы школы и опыта разработки методик аналитической деятельности, разработать методику анализа образовательной программы конкретной школы.

6.4. Задания для самостоятельной внеаудиторной работы

Задание 1. Анализ образовательных программ и программ развития школ.

На основе разработанной методики анализа образовательной программы школы проанализировать тексты образовательных программ нескольких школ.

Самостоятельно разработать методику анализа программы развития школы и применить ее на практике.

Задание 2. Подготовка сообщений по теме: «Ресурсы повышения качества образовательного процесса».

Возможные темы:

- ресурсы повышения качества учебных программ;
- возможности разработки и реализации индивидуальных образовательных программ;
- ресурсы повышения качества организации образовательного процесса;
- пути повышения эффективности системы оценивания образовательной деятельности учащихся на разных ступенях школьного образования.

Материалы для подготовки сообщений

Задание 2.1. *Ниже приведены предложения по модернизации содержания образовательной деятельности. Реализация каких предложений могла бы иметь наиболее существенное значение для достижения нового качества образования в условиях вашей школы?*

Дополнение учебных программ по предметам надпредметными учебными программами, ориентированными на достижение метапредметных образовательных результатов.

Разработка и реализация образовательных программ для параллели (или отдельного класса), реализуемых в течение учебного года, и отражающих этапы развития познавательной самостоятельности учащихся.

Определение в рабочих программах по учебным предметам возможных уровней познавательной самостоятельности учащихся, которые могут быть достигнуты ими в течение учебного года.

Разработка и реализация образовательных программ для совместной деятельности учащихся разных возрастов.

Включение в содержание программ практико-ориентированных задач, предполагающих использование информации, представленной в различных источниках, в том числе, первоисточниках.

Планирование учебных занятий по предмету:

- на основе реализации принципа «обучение чему-либо через создание чего-либо для кого-либо»;
- определение тем учебных занятий не только по базовому понятию, но и по формируемому умению или форме проблемного вопроса;
- распределение учебного времени на изучение отдельных тем с учетом их практической значимости для учащихся.

Что можно предложить еще?

Задание 2.2. Рассмотрите один из вариантов программы. Чем отличается данная модель программы от традиционной?

Естественные науки:

1. Области знания: Земля и космос; энергия и силы; живые существа и жизненные процессы.

2. Земля и космос (компоненты): Земля в космосе; земные материалы; изменяющиеся материалы.

3. Компонент: Земля в космосе (уровни).

Ученики способны:

А. — знать, что такое Солнце, Луна и Земля; связывать понятие дня и ночи с положением Солнца на небе.

В. — связывать смену времен года и разную температуру воздуха; — объяснять, как смена дня и ночи связана с вращением Земли.

С. — описать Солнечную систему, называя планеты;

— связать температуру планет с их относительным положением и атмосферой.

Д. — связывать движение планет вокруг Солнца и силы гравитации; — привести примеры разных подходов к использованию космоса.

Е. — объяснять день, месяц и год в их отношении к движению Земли, Солнца и Луны относительно друг друга;

— описать Вселенную — звезды, галактики и черные дыры.

Ф. — привести примеры некоторых гипотез происхождения и эволюции Вселенной.

Задание 2.3. Содержание надпредметных программ разрабатывается, исходя из запросов школьников: дело педагогов — определить, за счет каких предметов и каким образом можно удовлетворить эти запросы. Разработка программ может начинаться с анализа проблем, которые им приходится решать в повседневной жизни. Предложите способы выявления запросов школьников для разработки надпредметных программ.

Задание 2.4. Используя материал следующей таблицы, составьте перечень возможных надпредметных программ для каждой ступени обучения школьников в вашей школе с учетом общих целей образования на ступени.

Название надпредметной программы	Возможное содержание, идея программы
«Я — ученик», «Я — лицеист», «Я -школьник»	Формирование у учащихся умения учиться — быть профессиональным учеником»

Название надпредметной программы	Возможное содержание, идея программы
«Грамотный покупатель», «Грамотный потребитель», «Грамотный клиент», «Грамотный абитуриент»	Как научиться реализовывать свои права в различных социальных ролях
«Дом», «Химия в быту», «Физика вокруг нас», «Математика в повседневной жизни», «Сад на подоконнике», «Мир техники», «Компьютер»	Как использовать школьные знания в домашних делах и повседневной жизни
«Я — пешеход», «Я — пассажир», «Я -горожанин», «Я — путешественник», «Каникулы», «Первая помощь»	Как правильно вести себя в различных ситуациях, связанных с транспортом, путешествиями, отдыхом
«Инструкция»	Как научиться читать инструкции, пользоваться ими и самому составлять инструкции
«Выбор», «Школа компетентных избирателей»	Как сделать грамотный выбор в различных ситуациях
«Формирование исследовательской культуры учащихся», «Формирование коммуникативной культуры учащихся», «Формирование опыта проектной деятельности», «Формирование информационной культуры учащихся», «Формирование культуры чтения»	Как сформировать у учащихся основы функциональных умений и ключевых компетентностей
«Учебные экскурсии», «Путешествия в сети», «Виртуальные экскурсии»	Как организовать виртуальные и реальные экскурсии

Задание 2.5. Оцените возможность использования данной модели индивидуальной образовательной программы.

Индивидуальная образовательная программа
ученика(цы) _____ класса школы № _____

1. Учебный предмет:

2. Учебная программа, по которой осуществляется обучение:

3. Учебные пособия, использование которых обеспечивает возможность освоения учебной программы.

4. Способы контроля (зачеты: письменные, устные, комбинированные, число зачетов, сроки; выполнение самостоятельных работ: дома, число, сроки; другие формы контроля — какие?).

5. Требования к уровню подготовки учащихся (по каждому разделу учебной программы); условия для аттестации на оценку «3», «4», «5».

6. Посещение уроков (согласованное с учителем; свободное; не планируется).

7. Учебные модули, изучаемые в других образовательных учреждениях, которые могут быть зачтены при аттестации (по каким разделам?).

8. Консультации, которые обеспечиваются школой на бесплатной основе (число консультаций, порядок составления расписания консультаций).

Освоение указанной учебной программы (на любом уровне, на уровне 3, 4, 5 баллов) обеспечивает (не обеспечивает) возможность сдачи ЕГЭ по указанному предмету.

Директор школы:

Учитель:

Учащийся:

От родителей учащегося:

Задание 2.6. *Ниже приведены предложения по модернизации организации образовательной деятельности. Реализация каких предложений могла бы иметь наиболее существенное значение для повышения качества образовательного процесса?*

Реализация разработки индивидуальной образовательной программы требует от учеников умения планирования своей образовательной деятельности, опыта самоуправления этой деятельностью. Эту работу надо начинать не с одиннадцатого и не с десятого, а с первого класса начальной школы, при этом важно ежегодно информировать родителей о достижении детьми такого метапредметного результата, как желание и умение учиться.

Отказ от стабильного расписания учебных занятий, переход к гибкому расписанию, обеспечивающему возможность «погружения» в учебные предметы и уменьшающему ежедневную многопредметность.

Формирование разновозрастных классов и учебных групп, включающих учащихся разных классов из одной параллели.

Изменение характера уроков по мере взросления учащихся, сокращение степени регламентированности их деятельности и повышение ответственности учащихся за результаты своей деятельности.

Организация домашней работы учащихся, ориентированной на развитие их самостоятельности (гибкие сроки выполнения домашних заданий, обязательные и рекомендуемые задания, обязательная и инициативная домашняя работа, индивидуальные и групповые задания).

Отказ от ежедневных домашних заданий переход к перспективным домашним заданиям, предусматривающим возможность выбора равноценных заданий, выбора планируемого уровня усвоения учебного материала, использование факультативных заданий.

Что можно еще предложить?

Задание 2.7. Рассмотрите возможные направления модернизации классно-урочной системы, представленные в таблице. Знакомы ли вам направления изменений? Объясните причины трудностей модернизации предметно – классно — урочной системы. Какие новые возможности изменения данной системы появились у школы с принятием ФГОС второго поколения?

Модернизация предметно-классно-урочной системы

Основные элементы системы	Направления модернизации
1. Учебный план: совокупность предметов	Матричный учебный план: сочетание предметных и надпредметных программ. Сочетание основного и дополнительного образования.
2. Классы: совокупность учащихся определенного возраста	Дополнение классной системы гибкими организационными формами обучения. Индивидуальные образовательные программы. Класс как учебный коллектив.
3. Расписание	Отход от стабильного расписания, использование динамичного модульного расписания как системы временных модулей. Расписание занятий, ориентированное на концентрацию уроков по отдельным предметам в разные периоды учебного года. Гибкое расписание уроков на каждую учебную неделю, ориентированное на оптимизацию условий изучения учебного предмета
4. Урок	Блочная система. Другие формы учебной работы (дистанционное обучение). Лекционно-поточные формы обучения в сочетании с групповыми и индивидуальными видами деятельности. Технологизация образовательного процесса

5. Домашняя учебная работа	Новые функции домашней работы. Выделение приоритетных функций на каждой ступени школьного образования.
6. Содержание образования: доминирование адаптированных текстов	Сочетание адаптированных и аутентичных текстов («первоисточников» культуры).
7. Место учебной деятельности: школа	Образовательная сеть
8. Система оценивания: анализ и оценка предметных результатов. Акцент на оценке промежуточных результатов	Анализ и оценка предметных, метапредметных и личностных результатов. Акцент на оценке итоговых результатов.
9. Принцип равных возможностей: все имеют право и должны учиться в школе.	Равные возможности — равные шансы на успех и разные пути к успеху.
10. Скрытый учебный план («уроки школы»): опыт послушания.	Опыт самостоятельного и ответственного выбора.

Задание 2.8. Рассмотрите возможные направления модернизации системы домашней работы школьников, основанные на сочетании обязательности и добровольности, удовлетворение индивидуального интереса и склонностей, стимулирование поисково-исследовательского начала и самообразования. Определите направления, на реализацию которых потребуются минимум времени. Определите направления, которые могут лечь в основу опытно-экспериментальной работы:

- от управления домашней работой школьников через обязательные домашние задания к самостоятельному управлению школьниками своей работой (инициативная домашняя работа);
- от задания домашних заданий как указания на домашнюю работу к согласованию целей, смыслов и содержания домашней работы;
- от обязательных домашних заданий к самообразованию школьников;
- от одинаковых домашних заданий на разных ступенях школьного образования к определению видов домашней работы в соответствии с функциями домашней работы на разных этапах образовательного процесса;
- от содержания домашней работы, аналогичного содержанию урока, к определению содержания в соответствии с функциями домашней работы;
- от тотальной проверки выполнения домашних заданий к «праву на проверку»;

- от фронтальных домашних заданий для всего класса к индивидуальным и дифференцированным домашним заданиям;
- от индивидуального характера домашних заданий к коллективным и групповым заданиям;
- от репродуктивных домашних заданий к заданиям частично-поискового и творческого характера;
- от ежедневных домашних заданий к перспективным домашним заданиям, предусматривающим возможность выбора равноценных заданий, выбора планируемого уровня усвоения учебного материала, использования факультативных заданий;
- от домашних заданий в рамках предмета к межпредметным интегрированным заданиям;
- от обязательных домашних заданий к возможности выбора ребенком заданий для домашней работы;
- от учебника как единственного информационного источника выполнения домашней работы к разнообразию источников (первоисточники, СМИ, Интернет-ресурсы, социальный опыт ребенка и его семьи и пр.);
- от оценивания предметных результатов выполнения домашней работы к оцениванию предметных, метапредметных и личностных результатов;
- от определения оценки за домашнюю работу после ее выполнения к предварительному согласованию оценки между учителем и учащимися (отметка, балл, установление наличия работы, устная оценка, накопительная оценка);
- от реализации связи урока и домашней работы к проектированию связей домашней работы и внеурочной, внеклассной деятельности;
- от использования времени домашней работы школьников как области конфликта между учителями к согласованному разделению временного ресурса.

Домашняя работа учащихся на уровне школы не регулируется и в настоящее время всецело зависит от учителей, работающих в классе. В качестве регуляторов домашней работы могут выступать следующие инструменты: предметные и надпредметные образовательные программы, нормирование времени¹ на выполнение домашних заданий, учет индивидуальных особенностей учащихся, учет трудоемкости заданий, процесс согласования домашней учебной работы между учителями школы (параллели), между учителями и учениками, между учителями, учениками и их родителями.

¹ Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях, СанПин 2.4.4.1178-02.

Задание. Результаты образовательной деятельности учащихся включают в себя их личностные новообразования (знания, умения, отношения и т.п.) и продукты деятельности.

Каким образом можно выявить данную группу результатов? Кто будет разрабатывать контрольно-измерительные материалы для выявления данных результатов — сами учителя? Внешние эксперты? Кто-то другой? Кто будет оценивать результаты контроля? Какова основная задача этой оценки?

В какой форме, кому и для чего могут быть представлены продукты образовательной деятельности учащихся?

При создании новой системы оценивания возможны следующие изменения:

- переход от оценки как инструмента контроля к оценке как инструменту управления качеством образования;
- переход от констатирующей оценки к формирующей, программирующей саморазвитие ученика, педагога, школы;
- переход от отметки к предъявлению и признанию разных фактов общей успешности деятельности ребенка;
- переход от ежеурочного оценивания к рубежному оцениванию;
- переход от оценки исключительно предметной обученности к оценке образовательных результатов в целом, включая надпредметные компетентности и социализацию — в соответствии с новым поколением стандартов и с учетом возрастной ступени обучения;
- переход к оцениванию достижений учащихся методом «сложения», то есть от достигнутого уровня к более высоким, а не «вычитания»;
- переход от разовых выборочных проверок к отслеживанию динамики изменения личностных достижений каждого ученика через создание системы мониторинга образовательных достижений учащихся на основе единых методологических подходов для регулярного проведения оценочных процедур, начиная со стартовой диагностики и находя продолжение в определении индивидуального прогресса учащихся;
- обеспечение объективности и аутентичности оценки на основе выполнения ситуационных заданий и проверки широкого круга умений;
- переход к комплексной оценке результатов образования на основе сочетание объективной (стандартизированные тестирование и анкетирование, мониторинг, аттестация) и субъективной оценки (проекты, практические работы, портфолио, письменный и устный ответ) результатов образования, оптимальное использование результатов внешней и внутренней оценки и др.

РАЗДЕЛ 7. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

7.1. МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИИ

Школьные проблемы перехода к образованному обществу (тезисы доклада О.Е. Лебедева на конференции в Санкт – Петербургском Союзе ученых в июне 2011 г.).

1. В книге «Философско-психологические проблемы развития образования», вышедшей под редакцией В.В. Давыдова в 1981 году, было выражено согласие с афоризмом, что нынешнее общество есть грамотное, но не образованное общество.

Данное утверждение имеет ряд обоснований, связанных с противоречиями, присущими системе массового образования. Одно из них выражается в противоречии между расширением масштабов общего образования, увеличением его продолжительности и снижением уровня образования. В указанной работе отмечается, что массовое образование по своему содержанию довольно далеко отстоит от подлинных богатств культуры, поскольку преследует главным образом утилитарные цели, связанные преимущественно с подготовкой к предстоящей трудовой деятельности.

Общее образование стало всеобщим, охватывающим все молодое поколение, за счет использования адаптированных текстов культуры, которые представляют собой различные виды учебных пособий. Массовое общее образование открывает дверь в мир аутентичных текстов культуры, но не побуждает учеников войти в эту дверь.

Для перехода от грамотного к образованному обществу необходимы изменения в системе массового общего образования и в самом понимании сути образования.

2. Традиционно под образованием понимался процесс и результат передачи и усвоения знаний, умений и навыков. Позднее под образованием стали понимать процесс передачи и усвоения социального опыта, включающего четыре основных компонента: знания, умения и навыки,

опыт творческой деятельности, ценности. Но и такое понимание образования не в полной мере раскрывает его подлинный смысл.

Социальный опыт возможно рассматривать как опыт решения проблем в различных видах деятельности — познавательной, практической, коммуникативной и т.д. С этой точки зрения, образование можно рассматривать как специально организованный процесс развития у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем в различных видах деятельности на основе освоения социального опыта, элементом которого является собственный опыт обучаемых.

Акцент на развитие способностей к самостоятельному решению проблем предполагает формирование у обучающихся способности не только к воспроизведению текстов культуры, но и к созданию собственных текстов культуры. Иначе говоря, образование следует рассматривать как ступенчатый процесс введения обучающихся в мир культуры: освоение языка культуры на основе изучения адаптированных текстов, опыт изучения аутентичных текстов культуры, опыт создания собственных текстов культуры. Современная школа остановилась на первой ступени.

3. Сложившийся к настоящему времени тип массовой образовательной школы ориентирован преимущественно на подготовку не столько образованных, сколько грамотных людей (хотя и с последней задачей, если иметь в виду функциональную грамотность, школа справляется не слишком успешно).

Можно выделить несколько особенностей современной школы, определяющих ограниченность ее культурного потенциала. *Первая особенность* была указана выше — *обучение на основе адаптированных текстов*. Задача заключается в существенном повышении доли аутентичных текстов культуры в содержании школьного образования.

Вторая особенность — *исполнительская позиция ученика*, который в большей мере является объектом, чем субъектом образовательной деятельности. Задача заключается в расширении возможностей выбора образовательных программ (от выбора учебных заданий до формирования индивидуальных образовательных программ) и в расширении возможностей для проявления креативных способностей учащихся, в том числе за счет сочетания основного и дополнительного образования детей.

Третья особенность — *ориентация на одинаковые результаты образования*, которая заключается в том, что школа должна обеспечить освоение разными детьми одних и тех же учебных программ за одно и то же учебное время. Задача заключается в переходе от гарантии ре-

зультатов к гарантии равенства возможностей успеха для всех учащихся, что предполагает неравенство условий их обучения.

4. Предложение конструктивных мер предполагает ответы на три традиционных вопроса отечественной общественности: Кто виноват? Что делать? С чего начать?

Самый общий ответ на первый вопрос заключается в том, что в ограниченном культурном потенциале школьного образования виновато само общество, а точнее представляющее его интересы государство, которое не ценит образованных людей (что, в частности, выражается и в материальной, и в моральной оценке труда ученых и работников сферы образования).

На вопрос «что делать?» есть искушение ответить «ничего не делаешь» (по крайней мере, пока). Но есть основания и для более оптимистичного варианта ответа, который сводится к двум основным позициям — надо менять социальный заказ школе, а в связи с этим критерии оценки ее деятельности; надо расширять возможности школы в самостоятельном определении способов реализации социального заказа, уменьшать степень регламентированности ее деятельности при одновременном повышении степени ответственности перед обществом за свою деятельность.

Ответ на вопрос «с чего начать?» не является призывом к созданию еще одной общероссийской политической газеты. Он является призывом к имеющимся СМИ сказать правду о существующих административных барьерах использования творческого потенциала системы образования.

7.2. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ШКОЛ

Основные вопросы: чем поставленные цели отличаются от достигнутых результатов? Как можно оценить целенаправленность образовательных программ? В какой мере они являются инструментом формирования иерархической, динамической, вариативной системы целей? Какой подход («знаниевый», «компетентностный») использован при определении целей? В какой мере изменения в образовательном процессе и в условиях образовательной деятельности соответствуют поставленным целям? Чем программы развития отличаются от образовательных программ? В чем должно выразиться развитие образовательных учреждений? Какие факторы развития предполагается использовать? Чьи ин-

тересы отражают образовательные программы и программы развития? Какие способы разработки программ были использованы? Что общего и каковы различия в программах разных образовательных учреждений? Чем можно объяснить обнаруженные отличия?

7.3. СООБЩЕНИЯ НА ТЕМУ: «РЕСУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

Обсуждение критериев оценки предложений по повышению качества образовательного процесса: обоснование связей между предполагаемыми изменениями и изменением качества образовательного процесса; реалистичность предложений; ресурсные затраты; связь с иными изменениями в образовательной системе школы.

7.4. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

Задание 1. Подготовка проектов образовательных программ для системы повышения квалификации работников образования.

Примерная структура программы.

1. Название программы.
2. Место программы в системе повышения квалификации работников образования.
3. Цели освоения программы и признаки их реализации.
4. Содержание программы.
5. Оценка образовательной деятельности обучающихся.
6. Образовательные технологии.
7. Ресурсное обеспечение программы.

Задание 2. Определение критериев оценки образовательных программ для повышения квалификации педагогических и управленческих кадров.

Необходимо сформулировать вопросы для анализа текстов программ и оценки качества программ, исходя из сущности понятия «повышение квалификации педагогических (управленческих) кадров».

РАЗДЕЛ 8. КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

8.1. МАТЕРИАЛЫ И ЛЕКЦИИ

Директор школы. Кто Вы? (статья О.Е. Лебедева в журнале «Народное образование», 2008, №4).

Ответ на поставленный вопрос представляет интерес и для самих руководителей школ, и для многих других работников системы общего образования. Особую значимость он имеет для специалистов центров повышения квалификации управленческих кадров: которые должны определять содержание программ обучения директоров школ.

Такие программы в настоящее время, как правило, исходят из функций директора школы, которые конкретизируются в содержании управленческих задач. Это содержание меняется в связи с теми изменениями, которые происходят в системе образования.

Под квалификацией руководителей школ понимается их способность решать управленческие задачи в конкретных социально-педагогических условиях. Повышение квалификации руководителей школ заключается в освоении способов решения новых управленческих задач и/или освоении более эффективных способов решения известных управленческих задач.

Определяя программу повышения квалификации руководителей школ, необходимо проанализировать планируемые и прогнозируемые изменения в самой системе образования. В ближайшей и среднесрочной перспективе (ближайшие пять лет) получат развитие те изменения, которые уже происходят в системе общего образования. К ним относятся переход к финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных учреждений на основе нормативного подушевого финансирования, организация профильного обучения в старшей школе, распространение информационных технологий, создание институтов государственно-общественного управления образовательным учреждением.

Проектируемые изменения в системе образования включают переход к обязательному среднему образованию, введение в массовую практику единого государственного экзамена, переход на образовательные стандарты второго поколения.

Ряд изменений в сфере общего образования можно прогнозировать, исходя из существующих тенденций, которые фиксируются социологическими опросами и в повседневных наблюдениях работников образования. Эти изменения касаются социальных ожиданий в области образования, взаимоотношений органов управления образованием и образовательных учреждений, отношений между образовательными учреждениями и между участниками образовательного процесса, ресурсного обеспечения учреждений образования.

Выделим те изменения, которые в наибольшей степени могут повлиять на содержание управленческих задач, решаемых директором школы.

Можно предполагать рост общественных ожиданий повышения роли школы в формировании в условиях России общего культурного пространства, формировании у молодого поколения общих культурных ценностей, определяющих социокультурную идентичность личности. Эти ожидания могут выражаться в призывах к усилению в школе патриотического воспитания, к изучению национальных традиций или иным образом. Но если перевести содержание этих ожиданий на язык педагогических целей общего образования, то речь идет о существенном повышении уровня общекультурной компетентности учащихся.

Можно ожидать и рост требований к результативности воспитательной деятельности школы со стороны властных структур, которые все чаще настаивают на том, чтобы школа приняла на себя ответственность за социальное поведение учащихся. Эти ожидания можно интерпретировать как рост требований к формированию опыта законопослушного поведения школьников и к развитию у них способности решать нравственные проблемы.

Одновременно отмечается тенденция прагматизации запросов родителей к школе, которые в наибольшей мере проявляют интерес к тому, чтобы школа обеспечила подготовку учащихся, достаточную для продолжения обучения в профессиональной школе.

Сложившаяся система итоговой аттестации учащихся поддерживает ориентацию родителей (да и учителей) на достижение предметных результатов. Между тем, и объективные требования меняющегося общества, и социальные ожидания, о которых речь шла выше, касаются достижения личностных и метапредметных результатов образова-

ния — формирования ценностных установок учащихся, их культурных запросов, освоения учащимися ключевых компетентностей.

Если рассматривать деятельность школы как предоставление образовательных и социальных услуг, то можно сказать, что родители заинтересованы в повышении качества услуг, которые обеспечивают непосредственные образовательные результаты, а, с позиций общества в целом, необходимо повышать качество образовательных услуг, которые влияют на отсроченные образовательные результаты.

Властные структуры, как и многие родители, тоже хотели бы «здесь и сейчас» иметь желаемое социальное поведение учащихся (что проявилось бы в уменьшении числа правонарушений школьников и в масштабах их участия в различных социальных акциях).

Таким образом, возникает необходимость найти возможность достижения и непосредственных, и отсроченных образовательных результатов, соответствующих различным социальным ожиданиям.

Применительно к управлению образовательными учреждениями в ближайшей и среднесрочной перспективе можно выделить ряд изменений в составе управленческих задач.

В области *анализа, целеполагания, планирования* — основной задачей становится переход от режима функционирования школы к режиму развития. Школа окажется конкурентоспособной и эффективно работающей организацией, если изменения в ее деятельности будут носить опережающий характер (заблаговременная подготовка к введению ЕГЭ, новых стандартов, к переходу на обязательное среднее образование, предупреждение имеющихся рисков и создание условий для реализации появляющихся возможностей). Основным инструментом управления изменениями в деятельности школы становится программа ее развития. Разработка качественной программы развития, основанной на анализе происходящих изменений в условиях деятельности школы и в требованиях к результатам этой деятельности, является одной из основных управленческих задач.

В области *организации* на первый план выходит управление финансовыми и материальными ресурсами школы, защита интересов школы как юридического лица. Другая задача в этой области связана с оптимизацией соотношения прав и обязанностей основных участников образовательного процесса — педагогов, учащихся, их родителей, самой школьной администрации. Решение данной задачи должно исходить из необходимости повышения ответственности каждой группы участников образовательного процесса за результаты своей деятельности. С этой точки зрения, указанная задача является не только

управленческой, но и педагогической. В области *координации* приоритетное значение приобретают две задачи:

- *первая* – разработка и реализация образовательной программы школы, которая должна обеспечить взаимодействие учителей, а также всех участников образовательного процесса для достижения интегративных целей образования;
- *вторая* — обеспечение взаимодействия с социальными и педагогическими партнерами школы, без поддержки которых школа не может эффективно решать свои задачи по обучению и воспитанию учащихся.

В области *мотивирования* участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей) возникает необходимость в решении нескольких задач:

- создание (совершенствование) системы оценивания достижений учащихся, соответствующей новым условиям деятельности школы и учитывающей потребность в оценке достижений учащихся, выходящих за рамки изучения учебных предметов;
- создание (совершенствование) системы общественной оценки достижений школы:
- стимулирование деятельности учителей, направленной на достижение интегративных результатов общего образования;
- оптимизация условий деятельности учителей, освобождение их от бесполезной работы и выполнения обязанностей, не соответствующих их функциям.

В области *контроля* на первый план выходит задача организации мониторинга изменений в образовательной деятельности школы и ее результатах.

Успешное решение указанных управленческих задач обеспечит создание новых моделей деятельности образовательного учреждения. Это модели образовательной деятельности и модели взаимодействия с педагогическими и социальными партнерами школы, без поддержки которых невозможна модернизация ни образовательной, ни финансово-хозяйственной деятельности школы.

Очевидно, что возникает необходимость в опережающей подготовке руководителей школ к решению новых управленческих задач. Можно выделить основные содержательные блоки такой подготовки. К ним относятся: стратегический менеджмент в образовании; экономика и финансирование образовательных учреждений; управление социальными изменениями; формирование инновационной образовательной программы школы; разработка и реализация программы развития школы.

Содержание каждого блока может быть конкретизировано путем определения тех знаний, умений, способов деятельности, которые важно освоить руководителю школы для успешного решения своих управленческих задач. Отвечая на вопрос, ставший названием этой статьи, можно сказать, что современный директор школы — это специалист в области стратегического управления, в области экономики образования, в области взаимодействия с социальными партнерами школы, в области планирования образовательного процесса. Данный ответ на поставленный вопрос будет правильным, но неполным.

Ответ на вопрос о том, кем является директор школы, предполагает анализ не только его функций, но и роли в развитии образовательного учреждения. Если функции директора школы характеризуют виды деятельности, руководство которыми он должен осуществлять, то роль директора школы определяется теми процессами, которыми он способен управлять.

Следует иметь в виду, что в системах образования, в том числе в локальных системах, которыми являются образовательные учреждения, могут иметь место различные процессы.

Термин «процесс» имеет два основных значения: последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-либо; совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

Применительно к сфере образования второе определение относится к процессу управления, обеспечивающим процессам (формирование сети образовательных учреждений, распределение ресурсов и т.п.) и образовательному процессу. Все перечисленные процессы являются организуемыми, и организация данных процессов на уровне школы является функцией ее директора.

Первое определение процесса относится к изменениям в системе образования, непосредственное управление которыми невозможно. Это изменения в связях и отношениях внутри системы образования — между учителями и учениками, между самими учителями, другими участниками образовательного процесса; между учреждениями системы образования. Это также изменения в отношении к образованию, системе образования и конкретному образовательному учреждению как со стороны участников образовательного процесса, так и со стороны социума.

Подобные изменения носят характер спонтанных трансформационных процессов, вызванных изменениями в обществе и в самой системе образования (в управленческих, обеспечивающих и образовательных

процессах). Примерами спонтанных трансформационных процессов, происходящих в сфере образования в постсоветский период, являются коммерциализация образования, в том числе распространение псевдорыночных отношений между участниками образовательного процесса, формирование образовательных сетей (развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений), автоднормизация образовательных учреждений. В последнем случае имеется в виду не приобретение школами финансово-хозяйственной самостоятельности, а поиск школами собственного «педагогического лица», своей педагогической позиции.

Пожалуй, наиболее важным процессом, который получил развитие в постсоветский период, является изменение в ценностных основаниях системы образования, которое выразилось в переходе от «идеологии долга» к «идеологии права». Советская система образования основывалась на том, что учеба детей в школе рассматривалась как их долг перед обществом, а деятельность учителей — как выполнение ими своего педагогического долга. При этом деятельность тех и других жестко регламентировалась существующими нормами, в соответствии с которыми каждый ребенок был обязан учиться в определенной школе, а каждый выпускник профессионального учебного заведения должен был работать по месту распределения.

Диверсификация образовательных учреждений в постсоветский период создала условия для выбора обучающимися учреждений общего образования и образовательных программ, реализуемых этими учреждениями. Учеба детей в школе стала рассматриваться как реализация их права на образование. У учителей расширились возможности выбора дидактических и методических средств обучения.

Конечно, и сейчас право выбора у учащихся и учителей нередко является весьма ограниченным, но, тем не менее, личностный смысл образования стал меняться.

Данные процессы не являются однозначными с точки зрения социальных и педагогических последствий, но их объединяет то обстоятельство, что они возникли и получили развитие не в результате чьих-либо предписаний, а как реакция на происходящие в обществе и в системе образования перемены. С этой точки зрения можно сказать, что мы имеем дело с неуправляемыми процессами, которыми надо управлять — поддерживать, корректировать или блокировать. Подобные трансформационные процессы могут происходить в образовательных системах разного уровня, в том числе и в конкретных образовательных учреждениях.

Роль директора школы определяется тем, какими процессами он в состоянии управлять — стабильными организованными процессами? Трансформационными организуемыми процессами? Спонтанными процессами?

В условиях советской школы требовался директор, способный осуществлять компетентное руководство учебно-воспитательным процессом и обеспечивать его совершенствование на основе использования передового педагогического опыта. Директор школы должен был играть роль «старшего учителя», методиста, хотя на практике немалое число руководителей школ играло роль «завхоза», умело использующего скудные ресурсы школы для ее нормального функционирования. Сфера педагогических инноваций ограничивалась решением важных, но все же частных методических вопросов (организация успеваемости учащихся).

Существовавшие ограничения для принятия директором школы самостоятельных решений обусловили то обстоятельство, что движение педагогов-новаторов, начавшееся во второй половине 80-х годов, было представлено в основном учителями, а не руководителями школ. Когда, уже в постсоветский период, Закон РФ «Об образовании» значительно расширил сферу компетенции образовательного учреждения, происходит бурный рост образовательных инициатив, с которыми выступают руководители школ. В различных регионах страны складываются группы директоров школ, ставших лидерами инновационного движения в сфере образования.

Начинает формироваться новый тип директора школы, готового к принятию стратегических решений. Одновременно развивается процесс диверсификации типов руководителей школы. Этот процесс нашел отражение в статье «Директор школы» в словаре-справочнике «Управление школой. Ключевые слова» (ук. изд., под ред. А.М. Моисеева и А.А. Хвана).

Москва-Кемерово, 2002г с.47): «Кроме должностных обязанностей, деятельность директора школы в каждом конкретном случае характеризует и его «ролевой репертуар», связанный как с различными видами управленческих действий, так и с его работой как специалиста (Аналитик, Диагност, Плановик, Координатор, Преподаватель, Исследователь, Представитель школы и т.д.)».

Большинство из перечисленных выше ролей характеризуют директора как «идеолога», который является разработчиком педагогической концепции школы, идейным руководителем образовательного учреждения. В постсоветский период широкую известность получили школы,

руководители которых смогли выдвинуть и реализовать на практике перспективные педагогические идеи. Имена этих руководителей хорошо известны профессиональному сообществу — А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург, Е.Л. Рачевский, А.А. Пинский, А.Г. Каспржак — и этот перечень можно продолжить.

Проявлением ориентации школы на поиск собственной педагогической программы стала практика «самоназваний» образовательных учреждений -школа самоопределения, школа взросления, школа индивидуального обучения, школа сотрудничества, школа творчества и радости, школа культурных традиций, школа успеха и т.п. Конечно, не всегда подобное название является отражением оригинальной педагогической концепции. «Собственное имя» школы может быть и средством привлечения интереса к ней. Но в любом случае данное явление отражает существующую потребность школ в «педагогическом самоопределении».

Задача определения педагогической концепции школы, по крайней мере, ее педагогической позиции приобрела особую актуальность в связи с изменением «мира школы», утратой во многих случаях привычных норм педагогической деятельности.

В этой ситуации получил развитие спрос на директора школы, способного решить методологические задачи — определять педагогическую концепцию школы и на ее основе формировать образовательную программу и программу развития школы. Если в советской системе образования существовала потребность в директоре школы, который выполнял бы роль организатора образовательного процесса, то в период подъема инновационного движения в сфере общего образования в постсоветский период возникает потребность в директоре, способном продуцировать педагогические идеи и находить технологические средства их реализации. В этой связи меняются требования и к уровню профессиональной квалификации руководителя школы, прежде всего, к его подготовке в области педагогической теории и управления образовательными системами.

В 90-е годы получают развитие и требования к директору школы как эффективному менеджеру, способному использовать ресурсы организации для достижения поставленных целей.

«Менеджерский вариант» предполагает повышение квалификации директора школы, прежде всего, в области права, экономики, теории управления. Но следует иметь в виду, что менеджер в сфере образования, не имеющий достаточного уровня компетентности в области собственно педагогической деятельности, способен обеспечить лишь

эффективное функционирование школы, но он вряд ли сможет обеспечить ее развитие, если понимать под развитием достижение существенно новых педагогических результатов.

Итак, отвечая на вопрос о роли современного директора школы, необходимо выделить три основные позиции – идейный лидер коллектива, менеджер, организатор образовательного процесса.

В условиях происходящих в обществе и в системе образования изменений может управлять как организуемыми, так и спонтанными трансформационными процессами тот руководитель школы, который способен видеть взаимосвязь социальных, педагогических, институциональных, организационных проблем и находить способы их решения применительно к возможностям своего образовательного учреждения.

Современному поколению руководителей школ во многих случаях недостает и идейно-теоретической, и менеджерской, и «технологической» подготовки. К тому же скорее исключением, чем правилом, является сочетание качеств «идеолога», менеджера и организатора образовательного процесса в одном лице. Те, кто в полной мере способен выполнить все три указанные роли, составляют профессиональную элиту в системе общего образования. Но доля элиты в структуре управленческих кадров невелика и вряд ли она может быть очень большой. В этой ситуации возникает вопрос о том, каковы возможности в качественном изменении состава руководителей общеобразовательных школ.

Следует подчеркнуть, что речь идет не о задаче повышения квалификации директоров школ (которая в известной мере решается и сейчас), а о задаче качественного изменения всего слоя руководителей школы. Под таким качественным изменением имеется в виду формирование слоя таких руководителей школ, которые были бы способны управлять различными видами процессов, происходящих в системе образования.

Понятно, что задача качественного обновления менеджмента образовательных учреждений не может быть решена исключительно средствами повышения квалификации управленческих кадров. Для решения данной задачи необходимы изменения и в порядке назначения на должность руководителей школ, и в системе их аттестации, и в методах руководства образовательными учреждениями. Очевидно, что практика управления региональными и муниципальными системами может создавать ситуации востребованности директоров школ, которые выполняют роль послушных исполнителей предписаний управленческих органов и не претендуют на какую-либо собственную педагогическую

позицию. В этом случае деятельность центров повышения квалификации руководителей школ, направленная на подготовку слушателей к решению стратегических задач, вряд ли даст существенный эффект.

Анализируя возможности системы повышения квалификации управленческих кадров по качественному обновлению руководителей школ, необходимо ответить на вопросы, которые относятся к любой образовательной системе – кого учить? Для чего учить? Чему учить? Как учить?

Ответ на вопрос «кого учить» является не столь очевидным, как это может показаться. В состав руководства школы входят директор и его заместители. Следовательно, имеет смысл одновременно обучать всех руководителей школы – в этом случае можно рассчитывать на единое понимание руководством школы ее проблем и перспектив развития. В последние годы в системе образования стал формироваться институт общественных управляющих. Видимо, и этот слой руководителей должен быть включен в общую программу повышения квалификации управленческих кадров.

Статус руководителя организации еще не означает способность решения широкого круга управленческих проблем. В теории управления используется понятие «когнитариат» для обозначения интеллектуального ядра организации, состав которого определяется не служебным положением, а творческими возможностями работников. Таким интеллектуальным ядром в школах становятся рабочие группы, которые занимаются подготовкой образовательных программ и программ развития образовательного учреждения.

Таким образом, имело бы смысл обучать не отдельные категории руководителей школ (хотя и такой вариант обучения не стоит исключать, учитывая, что каждая категория руководителей решает не только общие, но и специфические задачи управления школой), а школьные стратегические команды. В этом случае появляется больше возможностей естественного распределения ролей внутри команды — аналитики, проектировщики, организаторы, администраторы, «технологи» и т. д.

Ответ на вопрос «для чего учить» тоже нельзя считать очевидным. Повышение квалификации работника заключается в освоении им способов деятельности, обеспечивающих возможность решения новых задач или более эффективного решения известных задач профессиональной деятельности.

Применительно к системе общего образования можно выделить три уровня управленческих задач: оперативные задачи, которые надо решать уже сейчас; стратегические задачи, рассчитанные на среднесрочную перспективу (например, 3–5 лет); стратегические задачи, ориентированные на долгосрочную перспективу.

Система повышения квалификации кадров должна обеспечивать подготовку к решению конкретных задач. Но степень конкретности актуальных и перспективных задач, естественно, будет разной. Будут различия и в составе самих задач. Так, актуальные задачи руководителей школ связаны с организацией профильного обучения, переходом на финансовую самостоятельность, осуществлением программы информатизации образования.

Перспективные задачи связаны не только с проектируемыми, но и с прогнозируемыми изменениями и в деятельности школы, и в самом понимании смысла школьного образования в условиях информатизации общества и ускорения темпов его развития.

Нельзя не учитывать, что руководители школ заметно различаются по степени готовности решать управленческие задачи разного уровня. Значительная часть школьных менеджеров готова ограничить свою квалификацию умением решать лишь оперативные задачи. Наряду с этим есть руководители школы, которые стремятся ориентироваться в мировых тенденциях развития образования, новых достижениях педагогики, педагогической психологии, теории управления и на этой основе определять долгосрочные перспективы развития образовательного учреждения.

Видимо, система повышения квалификации должна обеспечивать возможность выбора образовательных программ, ориентированных на решение управленческих задач разного уровня.

Ответ на вопрос «чему учить» определяется конкретными целями повышения квалификации руководителей школ. В практике обучения директоров школ представлены весьма разнообразные учебные курсы: «Научно-теоретические и психолого-педагогические аспекты воспитания, обучения и развития», «Теоретические и практические основы управления образовательными учреждениями», «Программно-целевое управление образовательной системой», «Контрольно-инспекционная деятельность в образовательном учреждении», «Федеральная и региональная образовательная политика», «Нормативно-правовые основы жизнедеятельности образовательного учреждения», «Экономические основы деятельности образовательного учреждения», «Ресурсы развития школы», «Управление качеством образования» и т.д.

Нет никакой необходимости унифицировать учебные курсы. Важнее определить их инвариантные компоненты. Они уже были названы выше, когда речь шла о необходимости создания новых моделей деятельности образовательного учреждения (стратегический менеджмент в образовании, управление социальными изменениями и др.).

Существенное значение имеет уровень рассмотрения тех или иных проблем в рамках учебных курсов, ибо этот уровень будет влиять на определение руководителем школы своей роли. Если содержание курса свести к набору практических рекомендаций, к тому же еще полностью соответствующих требованиям управленческих структур, то есть риск формирования директора — исполнителя чужих предписаний. Если стоит задача воспитания идейного руководителя школы, то в содержание образовательной программы должны войти не только практические, но и теоретические вопросы, отражающие разнообразие взглядов на проблемы образования и управления образовательными системами.

Представление о такой программе дает учебный план Центра изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук (он рассчитан на два года очно – заочного обучения). Данный план предусматривает изучение философии образования, вопросов социокультурного проектирования и менеджмента в социальной сфере, методов социальных исследований, опыта образовательных реформ, вопросов образовательной политики и управления образовательными системами.

Вопрос «как учить» в данном случае касается не столько образовательных технологий, сколько характера взаимоотношений участников образовательного процесса — слушателей и преподавателей (который во многом и будет определять выбор методов и форм образовательной деятельности). Понимание возможного характера взаимоотношений участников образовательного процесса, в свою очередь, связано с пониманием сущности этого процесса. Если образовательный процесс рассматривать как информационный (как передачу знаний и умений), то отношения между преподавателями и слушателями неизбежно начинают выстраиваться как отношения между теми, «кто знает», и теми, «кто не знает». Такой тип отношений показал свою низкую эффективность в условиях школы, а в системе повышения квалификации он совершенно неприемлем, ибо практические знания слушателей почти всегда богаче знаний преподавателей о конкретных ситуациях управленческой деятельности.

Иное дело, если рассматривать образовательный процесс как развитие у обучаемых способности к решению значимых для них проблем на основе анализа социального опыта, элементом которого является собственный опыт обучаемых. В этом случае отношения между слушателями и преподавателями будут выстраиваться как партнерские. При таком понимании образовательного процесса и слушатели, и преподаватели

учатся совместно решать новые проблемы, возникающие в управленческой деятельности. При этом каждая группа участников образовательного процесса выполняет свою роль: преподаватели выступают как специалисты по анализу управленческих ситуаций, слушатели — как специалисты по решению (пусть не всегда успешному) конкретных управленческих проблем. Результатом совместной деятельности в этом случае является видение существующих и возникающих проблем и определение возможных способов их решения.

При подобном понимании сути образовательного процесса в системе повышения квалификации управленческих кадров неизбежно планирование двух видов образовательных результатов. Первый из них — изменения в профессиональной компетентности и слушателей, и преподавателей; второй — создание отчуждаемого продукта деятельности, фиксирующего найденные решения анализировавшихся образовательных проблем (проекты образовательной программы или программы развития школы, их фрагменты, материалы для внутрифирменного обучения учителей, эссе по педагогическим и управленческим проблемам и т.п.). Главный результат обучения руководителей школ в системе повышения квалификации кадров заключается в ответе на вопрос о собственной роли в развитии школы и уверенность в своих возможностях успешно выполнить данную роль.

8.2. ОБСУЖДЕНИЕ ПРОЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Согласование критериев оценки образовательных программ. Защита проектов программ, их оценка по согласованным критериям. Выявление возможности формирования пакета программ.

Самоанализ и самооценка образовательной деятельности в рамках программы «Управление образовательными системами».

О.Е. Лебедев

**Управление образовательными системами:
теория и практика**

Учебно-методическое пособие

Подписано в печать 22.09.2011.
Бумага мелованная. Гарнитура Myriad Pro. Печать цифровая.
Тираж 70 экз. Заказ 120.

Подготовлено к печати и отпечатано
Отделом оперативной полиграфии
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17а
Тел./факс (812) 786-58-95