

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ДВГУ

Т. И. БОРОВКОВА, И. А. МОРЕВ

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
Часть 2. Практические аспекты

Учебное пособие
для учащихся педагогических специальностей вузов
и слушателей курсов повышения квалификации
педагогических и управленческих кадров

Владивосток
Издательство Дальневосточного университета
2004

УДК 37.012.8

ББК 74.202.2
М 79

Рецензенты:

Михина Галина Борисовна –
канд. пед. наук, доцент, декан педагогического факультета ДВГУ;
зав. кафедрой общей педагогики и психологии ДВГУ
Грудин Борис Николаевич –
докт. техн. наук, директор Дальневосточного
Центра Федерации Интернет-образования

Боровкова Т. И., Морев И. А.

М 79 Мониторинг развития системы образования. Часть 2. Практические
аспекты: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного
университета, 2004. – 134 с.

Пособие содержит учебные и методические материалы необходимые для изучающих и применяющих методы мониторинга в системе образования. Приложения, расположенные на компакт-диске, содержат электронный тренажер для проверки усвоения знаний, списки дополнительной литературы, документы, описания электронных педагогических средств, концепции, обзоры, тематические перечни Интернет-ссылок.

Для студентов педагогических специальностей вузов, аспирантов и слушателей курсов повышения квалификации педагогических и управленческих кадров. Может использоваться для самостоятельного изучения.

М $\frac{4309000000}{180(03) - 2004}$

ББК 74.202.2
М 79

© Боровкова Т. И., Морев И. А., 2004
© ТИДОТ ДВГУ, 2004
© Издательство Дальневосточного
университета, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ.....	5
СТУДЕНТУ	6
ГЛАВА 05. МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	9
5.01. Мониторинг развития образовательной среды учебного учреждения	9
5.02. Диагностика управляющей системы	13
5.03. Модели оценки работы образовательных учреждений.....	15
5.04. Методики оценка результатов школьного образования	16
Методика самооценки результатов школьного образования	17
Методики анализа уровня воспитанности	18
Анализ уровня готовности к трудовой деятельности.....	21
Анализ уровня готовности к жизни в семье и обществе	21
Анализ системы работы с педагогическими кадрами.....	22
Система взаимодействия с семьей, социумом	23
Система материально-технического и финансового обеспечения	23
Методика изучения отношения детей к школе	24
5.05. Диагностика здоровья школьников.....	24
Анализ уровня здоровья и здорового образа жизни	29
5.06. Экспертиза системы воспитательной работы образовательного учреждения....	31
Критерии экспертизы воспитательного процесса в ОУ	32
Нормативная база самоаттестации воспитательной системы	33
Экспертиза соблюдения прав учащихся как участников образовательного процесса	33
Возможные нарушения прав обучающихся как участников образовательного процесса	34
5.07. Оценка и прогноз формирования нравственных качеств.....	35
5.08. Функции и процедуры выставления оценки и самооценки.....	37
Оценочный компонент обучения	37
Три составляющие процедуры самооценки	41
Самооценка как основа саморегуляции и внутренней мотивации учения	43
5.09. Виды оценочных шкал и возможности их применения	44
5.10. Организация самоанализа образовательного учреждения.....	46
Процесс изучения и оценки управленческой деятельности	48
Общие сведения о состоянии и развитии образовательного учреждения	52
Конкретные сведения о состоянии и развитии образовательного учреждения ..	53
Цитированные в Главе 5 источники.....	57
ГЛАВА 6. ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО МОНИТОРИНГА.....	58
6.01. Внутришкольный контроль: сущность, значение, язык описания	58
6.02. Рекомендации по организации внутришкольного контроля (мониторинга, диагностирования).....	60
Основные определения внутришкольного контроля	60
Направления контролирующей деятельности.....	61
Планирование контроля	61
Этапы контроля.....	61
Условия полноценного и объективного контроля	62
Схема анализа результатов диагностирования	62
6.03. Проектирование модели внутришкольного мониторинга	63
Организация мониторинга	64

6.04. Панорама нововведений во внутришкольном контроле	68
Новое в концептуальных основаниях контрольной деятельности в школе	69
Новое в направленности контроля	71
Новое в содержании контрольной деятельности в школе	71
6.05. Понимание планирования как управленческого действия.....	74
Объекты планирования.....	74
Субъекты планирования	75
Продукты планирования	75
6.06. Планирование качества образования	76
Определение главной задачи	78
Изучение рынка	79
Анализ возможных факторов, перспективных направлений и неудач	80
6.07. Программы развития образовательных учреждений.....	82
6.08. Структура образовательной программы	83
6.09. Разработка образовательной программы учреждения.....	86
Технология разработки образовательной программы.....	88
Формирование цели образовательной программы	89
Легитимизация образовательной программы	91
Реализация образовательной программы.....	92
Анализ реализации образовательной программы.....	93
6.10. Дидактические нормативы разработки учебных программ	95
Дидактические нормативы фиксации знаний в тексте программы.....	96
Общие требования к тексту программы	97
Дидактические нормативы фиксации в тексте программ способов деятельности	98
Дидактические нормативы отражения аппарата контроля в программе	98
Измерительный материал.....	99
Примерная структура рабочей программы учебного курса.....	99
6.11. Разработка учебных планов школ.....	100
Цитированные в Главе 6 источники	102
ГЛАВА 07. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ	103
ГЛАВА 08. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ	110
8.01. Предмет исследования: мнение учителей о своих руководителях.....	110
Метод групповых экспертных оценок	110
Объект и предмет исследования.....	112
8.02. Правила составления инструментария мониторинговых исследований	115
Виды вопросов анкеты	116
Цитированные в Главе 8 источники	121
СОДЕРЖАНИЕ I ЧАСТИ ПОСОБИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ).....	122
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	124
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ.....	126
СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ	132
Развитие и внедрение концепции мониторинга в России.....	132
Российский опыт организации мониторинга	133
Зарубежный опыт организации мониторинга	133

АННОТАЦИЯ

Курс «[Мониторинг развития системы образования](#)» является одним из основных разделов программы «Менеджмент в образовании», поскольку нацелен на подготовку специалистов, которым проводят модернизацию системы управления образованием.

[Цели пособия](#) –

- способствовать формированию у студентов, изучающих данный курс, потребности в проведении мониторинговых исследований собственной педагогической или управленческой деятельности;
- познакомить студентов с мониторинговыми технологиями;
- дать обзор наиболее значимых публикаций в данной области.

В учебном пособии в доступной форме изложен материал по проблеме образовательного мониторинга. Материал разбит на две части. Первая посвящена теории, вторая – практике мониторинговых исследований. Приложения, содержащие выдержки из публикаций, перечни ссылок, начальные страницы сайтов, нормативные документы и пр. содержатся на прилагаемом компакт-диске в электронном виде. [Приложения](#) и [Тезаурус](#) в равной мере относятся ко всем главам.

Авторы-составители при разработке пособия использовали хрестоматийный принцип. Среди авторов цитированных работ особенно выделяются Майоров А. Н., Лебедев О. Е., Неупокоева Н. И., Шишов С. Е., Кальней В. А., Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н., Кукуев А. И., Ушаков К. М., Лазарев В. С., Поташник М. М., Рындак В., Третьяков П. И., Вербицкая Н., Беспалько В., Ясвин В. А., Гузеев В. В., Казаринов А., Аксенов В. Ф., Бочерашвили В. Т. и др. Выдержки из авторских текстов приведены не в прямой последовательности, а скомпонованы в соответствии с учебными целями. Для избежания чрезмерного загромождения учебного текста, ссылки на цитированные работы приведены в конце каждой главы. В тексте сохранены литературные ссылки, приведенные авторами цитированных работ.

В Приложениях учащимся предложен материал о практическом применении приведенных в пособии теоретических разработок, положений, сведений. В них представлены нормативные документы, опубликованные в Интернет и открытой печати, которыми пользуются организации, проводящие мониторинговые исследования в разных регионах России.

Текст пособия содержит Интернет-ссылки на источники, содержащие материалы, касающиеся мониторинговых исследований в России и за рубежом. Курсивом выделены материалы, не являющиеся обязательными для изучения в пределах учебного курса.

Пособие может быть использовано для самостоятельного изучения, а также для обучения слушателей курсов или студентов педагогических специальностей.

Всем читателям будет полезно проверить свои знания с помощью электронного тренажера, включенного в электронную версию пособия.

Материал пособия и приложений содержит много практических советов – педагогам, руководителям образовательных учреждений. Отдельно собрана информация для родителей и учащихся, которая может быть использована учителем при ведении внеурочной работы. Большое количество Интернет-ссылок на российские и зарубежные образовательные сайты позволило сократить объем описательной информации и ограничиться при разборе специальных вопросов обсуждениями и рекомендациями. Приложения, насыщенные такими ссылками, можно рассматривать как своеобразное приглашение в Интернет.

Все эти дополнительные материалы, а также Глоссарий, подборка документов и списки дополнительной литературы помещены на прилагаемом компакт-диске.

Разделы пособия содержат обсуждения действенности тех или иных методов обучения и контроля ЗУН, применимости их в условиях наличия компьютерной поддержки.

Все разделы пособия снабжены вступлениями, формулирующими тему. Иногда это – цитата, заостряющая (одобряющая, высмеивающая) обсуждаемую проблему. Цитаты мы взяли из открытых источников Интернет и из своих старых записей. Они наверняка пригодятся Вам при подготовке к лекциям. Авторы цитат везде указаны, источники цитат – иногда. Это означает, что восстановить источник, где цитата появилась впервые, мы не смогли. За это мы заранее приносим авторам свои извинения и уверения в почтении.

В соответствии с технологией дистанционного обучения, принятой в Дальневосточном государственном университете, пособие содержит компьютерную тестирующую программу, с помощью которой учащиеся смогут подготовиться к сдаче зачета и экзамена. Тестовые задания разбиты на группы, соответствующие материалу Глав пособия. Проверить свои знания учащиеся смогут как в рамках каждой Главы или модуля, так и в целом, после окончания обучения по курсу.

Здесь не рассматриваются специальные вопросы, касающиеся технического обслуживания и правил пользования программными средствами.

Здесь не содержится рекламы технических и инструментальных средств. Эта информация, несомненно, необходимая читателю, представлена в приложениях Интернет-ссылками.

СТУДЕНТУ

Это пособие предназначено для учащихся по Программе «Менеджмент в образовании». Для удобства учащихся содержание курса организовано в виде последовательности равнозначных по насыщенности материалом учебных модулей. Приложения и Тезаурус в равной мере относятся ко всем модулям.

В Приложениях приведен материал для практического применения изложенных теоретических разработок, положений, сведений. Представлены нормативные документы, опубликованные в Интернет и открытой печати. Материалы Приложений не являются обязательными именно в момент обучения, поэтому тестирование знаний их не предусмотрено.

В тексте пособия и Приложениях можно найти информацию о деятельности и принципах функционирования Открытого университета ДВГУ, о новых возможностях, возникающих с появлением открытых форм образования.

В соответствии с технологией дистанционного обучения, принятой в Открытом университете ДВГУ, пособие содержит компьютерную тестирующую программу, с помощью которой учащиеся смогут подготовиться к сдаче зачета и экзамена. Тестовые задания разбиты на группы, соответствующие Главам пособия. Проверить свои знания учащиеся смогут как в рамках каждого модуля, так и в целом, после завершения обучения.

Тестирование знаний производится на компьютере по следующему плану.

- После изучения материала каждой главы учащийся подвергает свои знания тестированию с помощью компьютерного тренажера и после этого проходит промежуточную аттестацию. В ходе тренировки учащийся может увидеть правильные ответы на текущие вопросы теста. По окончании тренировки учащийся получает перечни вопросов, ответы на которые он не знает.

- При прохождении промежуточной аттестации обучающийся получает оценку «зачет / нечет», которая определяется долей (процентом) правильно выполненных заданий.
- После прохождения всего курса учащийся либо представляет (через руководителя или методиста своего территориального представительства) в учебный отдел Открытого университета ДВГУ файл-отчет итоговой аттестации, либо все файлы-отчеты промежуточной аттестации.
- Оценку по пятибалльной шкале учащемуся выставляет преподаватель на основе анализа файлов-отчетов и практической работы.

Учащиеся программы обязаны выполнить и защитить одну практическую работу. Оценка работы осуществляется комиссией, в соответствии с приказом ректора.

Защита работы может быть заочной, очной либо публичной.

Результаты и текст работы представляются преподавателю в электронном виде (передается на дискете, либо пересылается по электронной почте через свое территориальное представительство).

Учащиеся выбирают тему практической работы самостоятельно, придерживаясь приведенного здесь списка и учитывая актуальность её для образовательного учреждения, территориального управления образованием, Открытого университета ДВГУ.

Практическая работа оформляется в соответствии с принятым в Открытом университете ДВГУ стандартом, аккуратно, в электронном виде, в формате Word. Графики, таблицы, схемы выполняются с использованием инструментария MS Office.

ТРЕБОВАНИЯ

к оформлению практической работы

Работа содержит титульный лист, Оглавление, Введение, три Главы, Заключение, список литературных источников, Приложения.

На титульном листе должны быть указаны следующие сведения:

- **Первая строка:** Министерство образования и науки РФ
- **Вторая строка:** Дальневосточный государственный университет
- **Третья строка:** Открытый университет ДВГУ
- **Четвертая строка:** Фамилия, имя, отчество автора (полностью)
- Название работы (не более 10 слов)
- Данные о руководителе и соруководителе работы (ФИО полностью, место работы, звание, должность) с помеченными местами для их подписи
- Адрес и наименование образовательного учреждения, на базе которого исполнялась работа, адрес электронной почты (номер телефона) автора
- **Последняя строка:** год исполнения

Во Введении описываются предпосылки работы, формулируется тема, ставятся задачи. Здесь же делаются предварительные пояснения к тексту работы, если это необходимо.

Первая глава, как правило, посвящается обзору литературы, обсуждению научной и практической ситуации в избранной области.

Вторая глава содержит используемые и выдвигаемые автором теоретические идеи, формулировку технологии работы.

Третья глава – результаты работы. Они оформляются в виде таблиц и графиков со

словесным описанием. Часть результатов, для сохранения целостности восприятия текста Главы, можно вынести в Приложение.

Выводы (или Заключение) должны включать 3-4 положения с краткими формулировками того, что автором сделано самостоятельно в процессе работы. Именно эти положения автор будет защищать публично перед комиссией.

Всюду, где в тексте включен материал источников, помещаются соответствующие ссылки – номер источника (согласно списку литературных источников) в квадратных скобках.

Текст работы создается на компьютере с использованием MS Office (или аналога).

Объем работы: около 20-40 страниц печатного текста (Times New Roman, 12).
Оформление полей – верхнее и нижнее поля: 2,5 см, левое поле: 3 см, правое поле: 1 см.
Межстрочный интервал – 1.

К публичной защите учащийся обязан подготовить компьютерную презентацию работы в формате MS Power Point для демонстрации комиссии.

ПЕРЕЧЕНЬ

рекомендуемых направлений практических работ

Мы предполагаем, что в приведенном ниже списке Вам удастся выбрать направление по душе. Если этого не произошло, предложите свой вариант.

Обращаем внимание, что право названия будущей работы принадлежит Вам.

1. Постройте модель системы внутришкольного мониторинга для своего образовательного учреждения.
2. Постройте модель мониторинга, предметом которого является удовлетворенность родителей Вашего класса (группы) качеством образования, получаемого детьми в Вашем образовательном учреждении.
3. Разработайте раздел проекта программы развития образовательного учреждения на основе проведенного по выбору мониторинга уровня сформированности общеучебных умений и навыков (состояния здоровья обучающихся, уровня воспитанности, уровня творческих достижений и др.). В разделе "Ожидаемые результаты" укажите измерители уровня достижения планируемых результатов.
4. Разработайте модуль в проекте образовательной программы своего образовательного учреждения «Управление реализацией программы через мониторинг».
5. Организуйте мониторинг кадрового (или иного) обеспечения своего образовательного учреждения за последние 5 лет. Опишите технологию его проведения.
6. Самостоятельно определите предмет и объект мониторинга исходя из своего практического опыта и потребности. Проведите соответствующее мониторинговое исследование в своём образовательном учреждении.

Справки и консультации можно получить через местное представительство Открытого университета ДВГУ, либо по электронной почте prog@vido.dvgu.ru

Глава 05. Мониторинг образовательной среды

Основное внимание в данной Главе уделено диагностике результатов школьного образования, мониторингу образовательной среды учебного заведения.

5.01. Мониторинг развития образовательной среды учебного учреждения

Сам по себе мониторинг не является отдельной управленческой функцией. Он выступает, скорее, как составляющая компонента таких управленческих функций, как анализ и контроль, система измерения динамики качественно-количественных изменений объекта. **Мониторинг - это "градусник", позволяющий измерить "температуру" - состояние объекта.**

Мониторинг в сфере образования можно рассматривать и как часть системы маркетинга (маркетинга образовательных услуг) в образовании (В. А. Ясвин, Экспертиза школьной образовательной среды, 2000 г.). Это связано не только со спецификой его объекта, но и с особенностями самой системы образовательного маркетинга.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ - это особая область социальной сферы, в рамках которой реализуются потребности населения и обществ в образовании посредством предоставления образовательных услуг.

Размеры системы образования могут быть разными: региональная система образования, система муниципального образования, образовательный округ, отдельное образовательное учреждение и т. п.

Мониторинг развития системы образования включает в себя весь комплекс процедур, позволяющий выявить динамику этой системы в исторически определенный временной период. В данном отношении мониторинг хорошо вписывается в алгоритм маркетинга образовательных услуг, является его необходимым условием и его неотъемлемым компонентом. Здесь мониторинг, наряду с прогнозом, служит обеспечению информационной стабильности, предотвращению дефицита информации при выработке рекомендаций и принятии управленческих решений, повышению степени их обоснованности.

В рамках деятельности системы образования осуществляется формирование ориентации субъектов образования на образовательном рынке, определение в ней своей ниши.

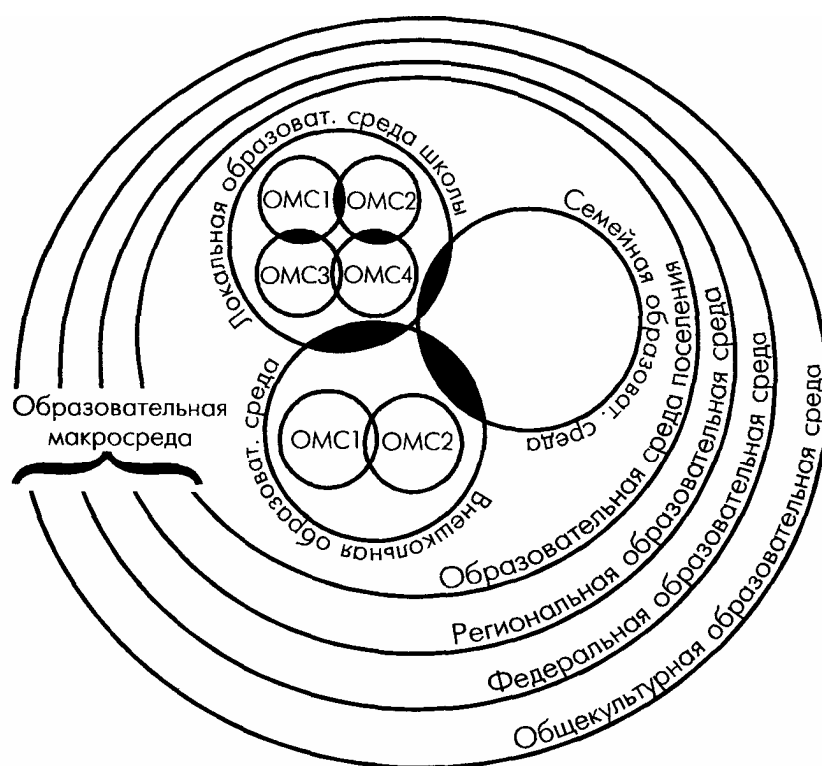
Для того чтобы организовать эффективную деятельность по удовлетворению образовательных потребностей населения, необходимо отслеживать динамику качественных и количественных показателей, отражающих как непосредственно образовательные потребности населения, так и рынка образовательных услуг (системы образования), и рынка труда (куда рано или поздно приходит потребитель образовательных услуг).

Образовательная среда – формирующееся понятие. Оно охватывает системы влияний и условий формирования личности, возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Чаще всего, когда говорится об образовательной среде, имеется в виду конкретное окружение какого-либо учебного заведения или конкретная семья. Такую среду можно обозначить как локальную образовательную, в отличие от образовательной среды в широком смысле — макросреды, которая теоретически может представлять собой всю Вселенную. Локальная образовательная среда — это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи.

Практическая реализация образовательных проектов локального уровня осуществляется конкретными исполнителями - учителями. Ими организуется педагогическая среда профессионального функционирования, которая может быть обозначена как образовательная микросреда. Локальная образовательная среда по существу состоит из "встроенных" в нее образовательных микросред (см. модель ниже).

Модель, иллюстрирующая встроенность и взаимопроникновение образовательных сред различных уровней



ОМС — образовательная микросреда;

■ — взаимопроникновение образовательных сред (локального и микроуровня).

В качестве структурных единиц образовательной (школьной) среды Г. А. Ковалевым выделяются: физическое окружение, человеческие факторы и программа обучения.

К **физическому окружению** отнесены: архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций внутришкольного дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них учащихся и т. п.

К **человеческим факторам** отнесены: степень скученности учащихся и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной

школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т. п.

Наконец, к **программе обучения** отнесены такие факторы, как структура деятельности учащихся, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т.п.

Параметры образовательной среды, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и в то же время каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель, независимо от уровня показателей других параметров.

Можно, к примеру, выделить такие параметры образовательной среды:

- ✓ Широта;
- ✓ Интенсивность;
- ✓ Осознаваемость;
- ✓ Устойчивость;
- ✓ Эмоциональность;
- ✓ Обобщенность;
- ✓ Доминантность;
- ✓ Когерентность;
- ✓ Активность;
- ✓ Мобильность

Так, например, образовательная среда детского экологического лагеря творческого типа мобильности может характеризоваться относительно низким показателем широты и в то же время - высокой интенсивностью; высокой степенью осознаваемости и низкой устойчивостью, высокой эмоциональностью и низкой обобщенностью; высокой доминантностью и низкой когерентностью, низкой активностью и высокой мобильностью.

Данная система параметров экспертизы образовательной среды позволяет производить ее системное описание, предоставляет возможность осуществлять **мониторинг развития образовательной среды учебного заведения**. Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды на основе представленного комплекса диагностических параметров позволяет более ясно увидеть потенциал ее организационного развития, что очень важно для руководителей учебного заведения.

Наиболее важно использовать методику экспертизы для осуществления мониторинга развития образовательной среды.

Как считали древние китайские мудрецы, **бессмысленно постоянно пытаться сравнивать себя с другими**. Ведь всегда найдутся те, кто окажется впереди нас, и обязательно найдутся те, кого мы сами сумели опередить. Стоит ли на это ориентироваться? Гораздо важнее "сравнить себя с собой вчерашним".

Ежегодно проводя экспертизу *своей* образовательной среды (на уровне всей школы или отдельных классов) "внутренними" силами, то есть так называемым методом включенной экспертизы (самоанализа), администрация (или отдельный учитель) может обеспечить четкий контроль за динамикой ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра.

Особый интерес для анализа управленческой ситуации в школе может предоставлять отмечаемая разница экспертных оценок образовательной среды со стороны самого директора, каждого из его заместителей, педагогов, родителей.

Заполнить экспертные таблицы можно предложить также выпускникам школы. При этом ни в коем случае не следует выяснять, кто из них "прав", а кто - нет. Гораздо важнее осмыслить, почему одна и та же ситуация воспринимается по-разному с разных позиций.

Выводы, полученные в результате такого анализа, могут стать важным фактором совершенствования управленческой системы учебного заведения. Получив определенную "картинку" образовательной среды, руководитель определяет стратегию ее дальнейшего развития на основе своих представлений о целях образования.

Можно, например, сосредоточить имеющиеся ресурсы на радикальном повышении уровня количественных параметров, имеющих на циклограмме наиболее низкие значения.

Можно стремиться довести до максимальных значений один или несколько параметров, которые представляются наиболее важными в данных конкретных условиях и т.д. При этом не всегда необходимо стремиться достигать теоретически возможного максимума: скажем, резкое повышение уровня интенсивности образовательной среды может оказаться нежелательным из-за слишком больших нагрузок у учащихся, что отрицательно скажется на состоянии их физического и психического здоровья.

В связи с этим становится очевидным ответ еще на один "типичный" директорский вопрос: "Какой уровень показателей следует считать "достаточным" или "хорошим" для того или иного параметра?" В данной логике этот вопрос теряет смысл. Ведь целесообразно оценивать не столько свои "достижения", сколько те нереализованные возможности, которые, таким образом, превращаются в потенциальный ресурс развития образовательной среды. Станем ли мы стремиться использовать данный ресурс уже в этом учебном году или "законсервируем" его, сосредоточив внимание на других сторонах образовательного процесса, зависит только от принятого управленческого решения.

Таким образом, принципиальное значение уже при повторной экспертизе имеет количественный прирост уровня тех параметров, которые были ранее определены как стратегически приоритетные, повышение показателей которых было запланировано.

Стратегия дальнейшего развития образовательной среды на основе результатов экспертизы вырабатывается на основе всей совокупности представлений администрации и педагогов о сущности и смысле образования.

Собственно, изучение философии образования, педагогики, психологии, социологии, физиологии, теории управления и др., как раз в принципе и направлено на научно-методическое обеспечение принятия такого рода решений.

Выбор желаемой модальности образовательной среды - это важнейший стратегический выбор пути развития учебного заведения. Это выбор идеологии образовательного процесса, определяющий "дух" школы, ее цели и ценности, систему взаимодействий между педагогами и учащимися и между самими учащимися, это проектируемый "портрет личности" выпускника и т.д.

Если образовательное учреждение развивается не стихийно, а целенаправленно, то образовательный процесс, так или иначе, строится на основе какой-либо педагогической модели. Сегодня смоделированы образовательные системы наиболее известных педагогов - Коменского, Локка, Руссо, Песталоцци, Макаренко, Корчака, ставшие классическими. (Ясвин В. А., Экспертиза школьной образовательной среды, 2000 г.).

Представление о модальности спроектированных ими образовательных сред позволит педагогу-руководителю более осознанно и целенаправленно принимать стратегические решения, связанные с направлением (модальностью) развития своего учебного заведения.

5.02. Диагностика управляющей системы

Для того чтобы ответить на вопрос: «Почему необходимо полностью менять или частично обновлять управляющую систему школы?», нужно провести ее диагностику вплоть до составления своеобразной дефектной ведомости, где, насколько возможно, полно отразить недостатки (проблемы) управленческих функций, организационной структуры управляющей системы и организационного механизма. В итоге аналитико-диагностической работы можно получить **дефектную ведомость управляющей системы школы** с тем, чтобы ликвидировать те недостатки результатов, которые были порождены именно дефектами в управлении.

Алгоритм анализа в виде вопросов, на которые должен ответить себе любой управленец, может быть таким:

- ✓ Какие образовательные результаты работы школы, которые сейчас имеем, нас не удовлетворяют и мы хотим их изменить?
- ✓ Каких результатов мы хотим достичь?
- ✓ На основе расхождения желаемых и имеющихся результатов формулируем проблемы результатов.
- ✓ Из-за каких недостатков (проблем) учебно-воспитательного процесса возникли проблемы результатов?
- ✓ Из-за каких недостатков (проблем) условий (кадровых, научно-методических, материальных, финансовых, мотивационных, нормативно-правовых) возникли проблемы учебно-воспитательного процесса?
- ✓ Из-за каких недостатков (проблем) управляющей системы школы возникли проблемы условий и учебно-воспитательного процесса?

Руководитель, создавая (выстраивая, формируя) управляющую систему своей конкретной школы сначала определяет содержание управленческой деятельности в виде полного перечня функций управления, т.е. всего того, что надо делать для развития школы. Напомним, функция представляет одно из опредмеченных управленческих действий, т.е. действие (планирование, организация, руководство и контроль), относящееся к конкретному объекту. Иначе говоря, руководитель сначала выписывает все функции, связанные с планированием:

- ✓ планирование обновления учебных программ;
- ✓ планирование экспериментов в школе в предстоящем году;
- ✓ планирование работы с педагогическими кадрами в интересах развития школы;
- ✓ планирование работы с родителями в классах, работающих по новым программам.

Затем составляют весь перечень функций, связанных с остальными управленческими действиями. Разумеется, здесь возможны, а иногда и необходимы, интегративные записи типа: «Планирование, организация, руководство и контроль (чего-то)», хотя не все объекты управления и не всегда нуждаются в одновременном применении всех управленческих действий.

Полнота функций определяется потребностями объекта, другими словами, директор школы должен безупречно знать свою школу как объект развития, безупречно знать, какие новшества подлежат разработке, освоению, обновлению (развитию) в этом году.

Определив таким образом содержание управленческой деятельности, руководитель выстраивает его в определенном порядке, форме, которая называется организационной

структурой управляющей системы. Дефекты в объекте развития могут появиться и из-за недостатков оргструктуры управляющей системы.

И, наконец, причиной недостатков управляющей системы школы, приводящих к дефектам условий, процесса, результатов, могут быть дефекты организационного механизма управляющей системы, которые и выясняются в ходе анализа.

Рассмотрим пример, где аналитические рассуждения будут исходить из дефектов объекта (результатов, процесса, условий): ведь если управление некачественно, то в объекте мы всегда будем наблюдать дефекты. Если анализ объекта обнаружил дефекты в Целеполагании, выясняем:

- ✓ Какие цели субъекты управления не ставят? (оказывается, не ставят целей развития, когда это необходимо);
- ✓ Какие цели поставлены, но не согласованы, дезинтегрированы (по звеньям, по предметам, по ступеням образования)? Именно субъект (личность или орган - кафедра, например) обязан ставить цели и интегрировать их для согласованной, слаженной управленческой деятельности.

Или еще пример. В проблемном анализе установлено, что некоторая функция выполняется плохо. Подумаем, почему это может быть? Либо она никому не предписана (нет субъекта, который должен ее выполнять), а если предписана в обязанностях, причина невыполнения может быть в недостатке прав для ее осуществления или в несовершенстве оргмеханизма.

Управляющая система школы сама может и должна быть объектом проблемного анализа. Она характеризуется содержанием, структурой и способами ее реализации, что в совокупности и отражает процесс управления. По отношению и к этому процессу будет целесообразно поставить знакомый из методики проблемного анализа вопрос: «Из-за каких недостатков условий (кадровых, финансовых, материальных, мотивационных, научно-методических, правовых) возникли недостатки процесса управления?» Тут могут выявиться:

- ✓ недостатки организационного обеспечения (в организационной структуре нет индивидуальных или коллективных субъектов, которые бы управляли новыми объектами и т.п.);
- ✓ недостатки методического и нормативно-правового обеспечения (неразработанность функций, прав и ответственности субъектов; устава, положений, других документов, регламентирующих деятельность различных органов (структур) школьного управления и т.п.);
- ✓ недостатки материального обеспечения управляющей системы (каждому заместителю директора, психологу, социологу, кафедре и др. нужен кабинет, мебель, средства оргтехники, средства связи, компьютер и др.);
- ✓ недостатки финансового обеспечения (многие виды управленческой, организаторской работы, ранее не выполнявшейся в школе или выполнявшейся на общественных началах, теперь требуют оплаты, так как отнимают много времени; может не хватать денег для оплаты работы тех или иных должностных лиц или для выполнения тех или иных управленческих действий нужны дополнительные средства, которых нет);
- ✓ недостатки мотивационного обеспечения (люди, работающие в тех или иных звеньях управления школой, не заинтересованы в успехе или между ними не сложились доброжелательные отношения и т.п.).

Из всех выявленных недостатков можно построить разветвленное «дерево проблем».

После того как выявлены все эти недостатки, необходимо продумать идеи, с помощью которых проблемы можно было бы решить. Из этой массы идей отбираются те, которые могут дать наиболее быстрый эффект, и делается попытка «вылепить» (выстроить) из них концепцию управляющей системы новой школы. Далее, если нужно, определяется поэтапная стратегия перехода к ней, операционально ставятся цели модернизации организационной структуры и организационного механизма управления, готовится план действий.

Методология и методика проблемного анализа в полном объеме применимы и для выявления дефектов управляющей системы школы. Когда последние выявлены (зафиксированы в дефектной ведомости), то становится ясным, что и как нужно изменять, обновлять, модернизировать, словом, развивать управляющую систему школы так, чтобы она соответствовала программе преобразования объекта (т.е. самой школы).

5.03. Модели оценки работы образовательных учреждений

Поиски и пробы различных моделей оценивания характерны для большинства стран. Практически те же модели были в разное время опробованы в США и Канаде. Дж. Д. Уилмс в работе «Контроль за результатами работы школы. Руководство для преподавателей» дает описание различных моделей оценки работы образовательных учреждений:

Модель контроля соответствия нормам

Посылка, лежащая в основе этой модели, заключается в том, что если школа отвечает установленным стандартам по различным параметрам, то это обязательно влечет за собой соответствующий уровень достижения результатов. «Если выясняется несоответствие школы установленным стандартам, от руководства школы могут потребовать плана усовершенствований, или, в крайнем случае, школа может быть закрыта».

Модель выходного контроля

Эта модель сконцентрирована на результате, в частности - академического обучения. Эта система контроля уделяет незначительное внимание элементам деятельности школы, так как основной целью этой системы является определение конкретных сильных или слабых сторон достигнутых результатов, независимо от характеристики ученика. Такая модель предусматривает частое проведение тестирований и немедленную оценку, чтобы преподаватели могли внести изменения в процесс обучения.

Модель контроля достижений

Эта модель предусматривает показатели не только результатов работы школы, но и вклада школы. Они направлены на сравнение отдельных школ и групп школ по районам, в соответствии с результатами их деятельности. Авторы модели исходят из представления о том, что сравнение отдельных школ стимулирует конкуренцию и заставляет преподавателей обеспечивать более высокий уровень образования. Реализуя эту модель, авторы понимают, что сравнивать результаты работы школ без учета тех условий, в которых они вынуждены работать, некорректно. Поэтому сравниваются между собой только те образовательные учреждения, для которых условия считаются одинаковыми.

Модель с использованием данных о процессе обучения

В предыдущих моделях школа рассматривалась без учета процессов, которые происходят в школе. В начале 80-х годов была разработана модель «пяти факторов» для эффективно работающих школ, которая включала в себя:

- ✓ Сильное административное руководство;
- ✓ Хороший внутренний климат;
- ✓ Ориентацию на базовые академические навыки;
- ✓ Ожидание более высоких результатов от учеников со стороны преподавателей;
- ✓ Систему контроля за достижениями учащихся.

Несмотря на то, что данная модель отличается значительной обоснованностью и действенностью, доказательство того, что именно эти пять факторов наиболее значимы, отсутствуют. В практике реализуются и другие модели, учитывающие процессы, проходящие в образовательном учреждении. Обычно исследователи проставляют параллельно баллы за результат и за процесс, показывая, что между оценками процесса и результата существует связь.

Модель «от достигнутого»

Построена на изменениях в достижениях учащихся. В основу этой модели положено предположение о том, что изменения в темпах развития ученика может достаточно адекватно характеризовать качество работы образовательного учреждения. Однако реализация этой идеи наталкивалась на технологические трудности создания эквивалентных тестов для разного возрастного периода.

Модель «измерения изменений в достижениях школы»

Представляется наиболее качественной на сегодняшний день. Достижения одной и той же школы могут меняться от года к году. Эти изменения могут быть вызваны социально-экономическими факторами, факторами социальной неоднородности, случайными отклонениями. Поэтому для построения модели эффекта школы необходимо учитывать факторы вклада, процесса и результата «по последовательно сменяющим друг друга составам учащихся одного возраста», что может обеспечить максимальную информацию о влиянии школы. Кроме этого, такой подход позволит оценить влияние специфических изменений, которые школа реализовала по собственной инициативе.

Анализ подходов к оцениванию эффективности работы конкретной образовательной системы на Западе привел к выводу об эффективности подхода построения системы мониторинга, которая заключается в обследовании одного объекта по стабильным показателям в течение нескольких лет и анализе результатов с учетом тех особенностей, в которых вынуждена действовать школа.

5.04. Методики оценка результатов школьного образования

Предлагаемые ниже методики могут использоваться администрацией школы, школьной стратегической группой и другими школьными и межшкольными объединениями педагогов, ставящими перед собой задачи изучения достигаемых образовательных результатов и поиска путей достижения новых образовательных результатов.

Методики, как правило, включают вводную часть, краткую инструкцию для организатора или участника опроса (в тексте выделено курсивом), содержательную часть опроса.

Методика самооценки результатов школьного образования

Предлагаемая методика может быть предложена учителям школы в качестве стартового исследования в процессе разработки программы развития образовательного учреждения, проектирования образовательных программ. Содержание опроса можно использовать для внутреннего мониторинга результатов школьной инновационной деятельности.

Кроме этого, данные, полученные с помощью опроса, могут быть представлены родителям учащихся и социальным партнерам школы как развернутый отчет об образовательных результатах.

Оцените достигнутые результаты в баллах - от 0 (данный результат не достигнут вообще) до 10 (достигнут очень хороший результат). При невозможности ответить на вопрос из-за отсутствия необходимой информации поставить вопросительный знак.

1. Охват обучением в основной школе всех детей школьного возраста.

2. Сохранение контингента учащихся (отсутствие отсева).

3. Созданы:

- санитарно-гигиенические условия, соответствующие установленным нормам, способствующие сохранению здоровья учащихся;
- морально-психологический климат, обеспечивающий комфортные психологические условия для учащихся.

4. Школа обеспечивает необходимую подготовку учащихся:

- для получения профессионального образования;
- для преодоления жизненных трудностей;
- к выбору профессии, основанному на понимании ситуации на рынке труда и оценке своих возможностей;
- к трудовой деятельности, основанной на понимании требований, которые предъявляются человеку в любой сфере трудовой деятельности, и способности выполнять эти требования;
- к деловому сотрудничеству с другими людьми;
- к использованию свободного времени, способствующему развитию личности;
- к сознательному участию в общественно-политической жизни;
- к созданию семьи.

5. Школа формирует у учащихся потребность в самообразовании.

6. Выпускники школы ориентируются:

- в политическом устройстве, региональных и местных органах управления;
- в принятых нормах морали, соблюдают нормы и правила поведения;
- в ценностях мировой и отечественной культуры, в том числе в памятниках и центрах культуры своей среды проживания.

7. Выпускники школы:

- подготовлены к диалогу в незнакомой ситуации;

- способны оценить с эстетической точки зрения произведения искусства (изобразительного, музыкального, монументального, литературного, театрального и т.д.);
- могут пользоваться современной бытовой техникой;
- стремятся соблюдать санитарно-гигиенические нормы и правила, могут оказать первую медицинскую помощь себе и другим, знают нормы здорового образа жизни;
- могут самостоятельно решать бытовые проблемы, связанные с ведением домашнего хозяйства;
- проявляют интерес к проблемам личностного самоопределения и к определению своего отношения к различным явлениям культуры;
- знакомы с некоторыми книгами по отдельным вопросам гуманитарной культуры (философия, психология, искусство, история и т.д.);
- при оценке различных явлений культуры и общественной жизни могут сформулировать критерии оценки;
- владеют междисциплинарными понятиями (например, система, развитие, проблема, явление и т.п.) и могут использовать эти понятия при решении познавательных проблем;
- могут проанализировать свои способности в разных сферах профессиональной деятельности;
- знакомы с некоторыми научными или научно-популярными работами в той области знаний, которую они выбрали для профессионального образования;
- проявляют интерес к мировоззренческим проблемам (к сопоставлению научных взглядов, творческих позиций);
- могут самостоятельно выполнить небольшое исследование (творческую работу).

Примечание. Укажите 1-2 личностных качества, которые школа наиболее успешно формирует у своих учащихся и которые имеют важное значение для самореализации на этом этапе личностного развития.

Методики анализа уровня воспитанности

Состояние воспитанности учащихся по группам классов (1-5, 6-9, 10-11) можно определить по методике, приведенной в книге «Менеджмент в управлении школой» (М., 1991. С. 79-84). Например:

КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ	БАЛЛЫ				
	1	2	3	4	5
Любознательность					
Прилежание					
Трудолюбие					
Отношение к природе					

Прекрасное в моей жизни					
Я и школа					
Отношение к себе					

Анализируются факторы, влияющие на уровень воспитанности, состояние воспитывающей деятельности в школе, качество классных (школьных) мероприятий.

ФОРМА мероприятий	КОЛИЧЕСТВО мероприятий
Активная	
Пассивная	

Можно провести анкетирование учащихся об оценке качества воспитательных мероприятий.

КОЛИЧЕСТВО МЕРОПРИЯТИЙ	БАЛЛЫ				
	1	2	3	4	5

Учитывается также состояние воспитывающей деятельности в учреждениях дополнительного образования (УД О), работа с «трудными» детьми.

НАПРАВЛЕНИЯ дополнительного образования	КОЛИЧЕСТВО детей
Спортивно-оздоровительное	
Техническое	
Музыкальное	
...	

Уровень воспитывающей деятельности по месту жительства определяется исходя из количества (наличия) спортивных и игровых площадок, клубов по интересам, степени охвата ими детей.

Учитывается состояние воспитания в семьях учащихся, воспитывающее воздействие неформальных форм общения. Принимаются во внимание организация ученического самоуправления и ее влияние на воспитуемость и самовоспитуемость.

ВОЗРАСТНЫЕ ГРУППЫ	УЧАСТИЕ В САМОУПРАВЛЕНИИ
1-4	
5-7	
8-9	
10-11	

Характеристика уровней развития самостоятельной деятельности учащихся на учебных занятиях.

УРОВНИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (%)
Репродуктивный	
Конструктивный	
Творческий	

Охват дополнительным образованием и различными формами обучения:

КЛАССЫ	КОЛИЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ (%)
1-3	
4-9	
10-11	

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	КОЛИЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ (%)
Класно-урочная	
Лекционно-практическая	
Предметно-урочная	
Семейная	
Экстернат	
...	

При анализе уровня образовательной подготовки определяются степень удовлетворения потребностей групп учащихся, в том числе их дополнительных потребностей, характеристики их обученности, обучаемости и самообучаемости, практических умений и навыков, охват различными формами обучения, в том числе внеклассными

Анализ уровня готовности к продолжению образования	
Типы учебных заведений	Количество учащихся
Общеобразовательные	
Профильные	
ССУЗ	
ПТУ	

Характеристика мотивации продолжения образования	
Мотивы	Количество учащихся
Желаю сам	
Желают родители	
Желают друзья	
Познавательные	
Социальные	

Информированность общеучебных умений и навыков (ОУУН)	
Виды ОУУН	Уровень (%)
Учебно-организационные	
Информационные	
Учебно-интеллектуальные	
Коммуникативные	

Анализ уровня готовности к трудовой деятельности

Учитывается мотивационная готовность к труду; участие школьников в производительном труде; работе технических, экономических и других кружков, клубов, объединений, в конкурсах, выставках, ярмарках; качество трудового обучения; состояние экономического воспитания.

Трудоустройство выпускников	
Сферы трудоустройства	Количество выпускников
Промышленность	
Обслуживание	
Культура	
Коммерция	
...	

Анализ уровня готовности к жизни в семье и обществе

Учитывается уровень удовлетворенности учащихся и родителей знаниями, полученными в школе

Итоги анкетирования	
Области знаний	Количество участников
Психология	
Санитария и гигиена	
Ведение домашнего хозяйства	
Культурология	
Экономика	
Право	
Социология	

Количество учащихся, посещающих занятия	
Дисциплины	Количество учащихся
Психология	
Санитария и гигиена	
Ведение домашнего хозяйства	
Культурология	
Экономика	
Право	
Социология	

Далее анализируется общественная деятельность учащихся по всем направлениям, а также потребности родителей в психологической службе, телефоне доверия и пр.

Анализ системы работы с педагогическими кадрами

Анализ системы работы предполагает составление характеристик педагогического коллектива, в которых отражается количество учителей, в том числе мужчин, женщин, со стажем до 5, 10, 15 лет и более.

Оценивается квалификация педагогов по категориям - высшая, первая, вторая, заслуженный учитель, отличник просвещения.

Отмечается, кто, где и по каким направлениям повышал квалификацию - на курсах в ИПК, в других вузах, в районе, в школе, самостоятельно.

Анализируя условия успешного достижения конечных результатов, фиксируют участие педагогов в поисковой, исследовательской и экспериментальной работе, творческом поиске, диагностируют их затруднения в методической работе, использование ими ее новых форм и модернизацию традиционных, их связи с вузами, учеными.

Факторы, стимулирующие творческое развитие учителей	
Факторы	Количество учителей
Материальные	
Социальные	
Психологические	
Административно-управленческие	
Методические	
...	

Факторы, препятствующие обучению, развитию и саморазвитию учителей	
Факторы	Количество учителей
Собственная инерция	
Разочарование в результате имевшихся неудач	
Отсутствие поддержки со стороны руководителей	
Непонимание окружающих	
Состояние здоровья	
Ограниченные ресурсы	
Недостаточные теоретические знания	

Система взаимодействия с семьей, социумом

Составляется характеристика семей - сколько всего, в том числе неполных, неблагополучных, их социальный состав, образовательный уровень. Анализируется состояние психолого-педагогического просвещения родителей, совместные дела школы и различных организаций, всех субъектов социума, работы школы с другими учреждениями образования и культуры.

Степень участия родителей в учебно-воспитательном процессе		
	КЛАСС	СТЕПЕНЬ
В проведении учебной работы	1-3	
	5-9	
	10-11	
В проведении внеклассной работы	1-3	
	5-9	
	10-11	

Система материально-технического и финансового обеспечения

Учитывается уровень обеспеченности учебным оборудованием, учебниками, техническими средствами обучения, художественной, научно-популярной, методической литературой, газетами и журналами для детей и учителей. Определяется соответствие санитарно-гигиеническим требованиям тепло-, водо-, электроснабжения, канализации, средств пожарной безопасности, отношение к имуществу школы

ИСТОЧНИКИ ФИНАНСИРОВАНИЯ	СУММА
Централизованные средства	
Средства из местного бюджета	
Собственные средства школы	
Средства спонсоров	

Методика изучения отношения детей к школе

Можно ли изменить результаты школьного образования при существующем отношении детей к школе? Для этого можно выяснить отношение детей к школе с помощью короткой анкеты, которая содержит три вопроса:

- ✓ Тебе нравится учиться?
- ✓ Ты хотел бы учиться в другом классе этой школы?
- ✓ Ты хотел бы учиться в другой школе?

Данные опроса позволяют выявить тенденции изменения отношения детей к школе, определить типичные периоды спада и подъема удовлетворенности школой.

Если Вам интересно узнать мнения учащихся Вашей школы, при проведении опроса среди учащихся 3-11 классов можно использовать этот бланк:

	КЛАСС			
	ВОЗРАСТ			
	ПОЛ			
1	Тебе нравится учиться?	Да	Когда как	Нет
2	Ты хотел бы учиться в другом классе этой школы?	Да	Нет	Не знаю
3	Ты хотел бы учиться в другой школе?	Да	Нет	Не знаю
Выбери свой вариант ответа на каждый вопрос и обведи его				

Опрос может проводиться в 3-11 классах школы одновременно в течение одной недели, за исключением понедельника и пятницы. Важное условие: опрос должен проводиться по возможности нейтральным для данного класса педагогом.

5.05. Диагностика здоровья школьников

(из опыта реализации московской программы «Столичное образование – 2»)

На сегодняшний день в школе остро стоит проблема сохранения здоровья учащихся. И хотя образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором в оценке степени и качества обученности становится состояние здоровья школьника.

Разработка эффективных мер по укреплению здоровья детей и подростков имеет исключительное значение для современной общеобразовательной школы. Установление

гармонической связи между обучением и здоровьем обеспечивает качественный сдвиг в сторону повышения эффективности учебного процесса, то есть осуществления комплексного подхода к проблеме, и имеет прямое отношение к обучению.

Перед школой стоит задача создания условий для сохранения здоровья учащихся, то есть создания механизма формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательного учреждения. Мы должны определиться, что мы понимаем под понятием здоровья. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, «здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезни и физических дефектов». Можно выделить несколько компонентов здоровья:

- ✓ **Соматическое здоровье** - текущее состояние органов и систем организма человека.
- ✓ **Физическое здоровье** - уровень роста и развития органов и систем организма.
- ✓ **Психическое здоровье** - состояние психической сферы, душевного комфорта.
- ✓ **Нравственное здоровье** - комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система нравственных ценностей.

Можно считать, что критериями здоровья являются:

- ✓ Соматическое и физическое здоровье - «я могу».
- ✓ Критерий, характеризующий потенциальные возможности человека.
- ✓ Группа критериев, характеризующих индивидуальные особенности личности и его жизненные позиции.
- ✓ Психическое здоровье - «я хочу».
- ✓ Нравственное здоровье - «я должен».

От чего же зависит здоровье человека? Какие факторы влияют на здоровье ученика? Насколько далеко здоровье школьников от благополучного? Был проведен анализ заболеваемости учащихся на основе изучения материалов медицинских карт, а также проведено анкетирование родителей этих учащихся по проблемам состояния здоровья их детей. Чем интересна эта анкета? Она педагогическая, в ней нет медицинских терминов, так как ни учитель, ни родители, как правило, не знакомы с ними. Было обследовано 450 семей. Результаты анализа этих данных представлены в диаграмме.

Анкета для родителей

- ✓ Бывают ли головные боли (беспричинные, при волнении, после физической нагрузки, после посещения детского сада, школы)? Бывает ли слезливость?
- ✓ Бывает ли слабость, утомляемость после занятий (в школе, в детском саду, дома)?
- ✓ Бывают ли нарушения сна (долгое засыпание, чуткий сон, снохождение, ночное недержание мочи, трудное пробуждение по утрам)? Отмечается ли при волнении повышенная потливость или появление красных пятен?
- ✓ Бывают ли головокружение, неустойчивость при перемещении положения тела? Стучаются ли обмороки?
- ✓ Бывают ли боли, неприятные ощущения в области сердца, сердцебиение, перебои?
- ✓ Отмечалось ли когда-либо повышение давления?
- ✓ Часто ли бывает насморк?
- ✓ Часто ли бывает кашель?
- ✓ Часто ли бывает потеря голоса?

- ✓ Бывают ли боли в животе?
- ✓ Бывают ли боли в животе после приема пищи?
- ✓ Бывают ли боли в животе до еды?
- ✓ Бывает ли тошнота, изжога?
- ✓ Случаются ли нарушения стула?
- ✓ Была ли дизентерия?
- ✓ Была ли болезнь Боткина (желтуха)?
- ✓ Бывают ли боли в пояснице?
- ✓ Бывают ли когда-нибудь боли при мочеиспускании?



Пояснение к диаграмме:

1-7 - факторы, характеризующие состояние нервной системы: головные боли, слезливость, слабость, утомляемость после школы, нарушение сна, повышенная потливость, головокружения, обмороки;

8-9 - факторы, характеризующие состояние сердечно-сосудистой системы: боли в сердце, повышение давления;

10 - факторы, характеризующие состояние дыхательной системы: насморк, кашель, потеря голоса;

11-17 - факторы, характеризующие состояние пищеварительной системы: боли в животе, тошнота, изжога, нарушение стула, были ли желтуха, дизентерия;

18-19 - факторы, характеризующие состояние мочевыделительной системы: боли в пояснице;

20-27 - аллергические признаки: реакция на пищу, запах, пыль, цветы, лекарства, реакция на прививки.

Диаграмма наглядно демонстрирует неблагоприятную ситуацию со здоровьем школьников. 70% всех учащихся школы часто испытывают слабость, утомляемость после занятий в школе и дома. 65% учащихся часто испытывают головные боли при волнении, после физической нагрузки, а также без видимых причин. У 60% учащихся наблюдается нарушение сна, у 52% учащихся - проблемы с дыхательной системой. Около 50% учащихся страдают болями в животе. У 40% учащихся достаточно часто возникает состояние слезливости.

Если посмотреть на возрастную динамику заболеваемости, то очевидным становится резкое возрастание проблем с сердечно-сосудистой системой у учащихся среднего звена, а в старшей школе к ним добавляются болезни мочевыделительной системы.

В соответствии с выявленными заболеваниями определяется система медицинских и педагогических мероприятий. Эти мероприятия имеют конкретную цель: восстановление утраченных резервов здоровья ребенка. Но вместе с тем у них разные задачи и средства. Задачи медицинских работников: выяснение причин заболеваемости и определение способов лечения, а также дальнейшая профилактика выявленных заболеваний.

Что касается школы, то ее основная задача - создание необходимых условий, отвечающих состоянию здоровья школьника. Иными словами, если задача медицины - воздействовать на причины болезни, то задача педагогики - воздействовать на причины здоровья. Школа может и должна заниматься изучением таких причин.

Причины здоровья - это категория, характеризующая условия формирования конкретного человека, становления и развития его психических и духовных качеств, физического совершенства, целевой жизненной установки.

Возникает вопрос, какие же факторы влияют на причины здоровья ученика? Отметим лишь те из них, которые непосредственно связаны с организацией работы школы:

- ✓ *Уровень учебной нагрузки на организм учащихся.*
- ✓ *Состояние лечебно-оздоровительной работы в школе.*
- ✓ *Состояние внеурочной воспитательной работы в школе.*
- ✓ *Уровень психологической помощи учащимся.*
- ✓ *Состояние микроклимата в школе и дома.*

В первую очередь это касается организации учебно-воспитательного процесса, соблюдения санитарных норм и правил, гигиенических требований к условиям обучения, психологического обеспечения учебного процесса, организации режима учебного дня, двигательной активности, требований к организации медицинского обслуживания, питания.

Кроме перечисленных выше объективных факторов, существует ряд субъективных. Главный из них: «знания» взрослых людей (учителей, родителей) о здоровом образе жизни не стали их убеждениями, нет мотивации к заботе о собственном здоровье, следовательно, нет и подготовленности учителя по вопросам сбережения здоровья школьников.

Создание активной среды, в которой обучение ребенка должно происходить не за счет ресурсов его здоровья, а вследствие специально организованной системы развития внутреннего потенциала школьника, становится актуальнейшей задачей современной школы.

Так что же такое школа со здоровьесберегающей средой? Это, прежде всего такое образовательное учреждение, в котором обеспечивается равновесие между адаптивными возможностями организма и постоянно меняющейся средой. Это педагогическая система, в которой должны быть

- ✓ *методики обеспечения психолого-медико-социального сопровождения учащихся на каждом возрастном этапе;*
- ✓ *постоянная диагностика состояния здоровья и мероприятия по формированию здорового образа жизни школьника;*
- ✓ *эффективная коррекционная и реабилитационная работа по медицинским показателям каждого индивидуума, методики включения учащихся в здоровьесберегающую деятельность;*

- ✓ способы формирования личностных концепций здоровья;
- ✓ выработка умений, относящихся к саморегуляции эмоциональных состояний, самоконтролю в стрессовых ситуациях.

Создание комплексной стратегии улучшения здоровья учащихся, разработка системы мер по сохранению здоровья детей во время обучения и выработка знаний и навыков, которыми должен овладеть школьник, является основой формирования здоровьесберегающей среды учебного заведения.

Необходимо, чтобы девиз медиков *«primo non nocere!»* (*«прежде всего не навреди»*), стал и девизом педагогов.

Основополагающим элементом в создании механизма здоровьесберегающей среды является проведение мониторинга здоровья детей: диагностика соматического, физического, психического состояния и функциональных возможностей организма человека.

Одной из задач здоровьесберегающей педагогики является такая организация режима труда и отдыха школьников, создание таких условий для работы, которые обеспечили бы высокую работоспособность учащихся во время учебных занятий, позволили бы отодвинуть утомление и избежать переутомления. Совместно с ассоциацией «Народный спорт-парк» было проведено обследование 100 старшеклассников школы по оценке резерва здоровья и работоспособности учащихся. Результаты показателей физического состояния школьника (индекс физического состояния) приведены в таблице.

Характеристика физического состояния организма	Индекс физического состояния	Процент учащихся
Идеальное физическое состояние и высокий уровень резервных возможностей систем организма. Отличная работоспособность	5,1 -6	1,1
Хорошее физическое состояние Отсутствие факторов риска заболеваний. Хорошая работоспособность	4,1 -5	29
Состояние организма, соответствие статистическим стандартам для своего возраста. Удовлетворительная работоспособность	3,1 -4	25
Плохое состояние организма, отсутствие выраженных функциональных резервов отдельных систем Сниженная работоспособность	2,1 -3	32
Очень плохое состояние организма и наличие факторов риска присутствия заболеваний Плохая работоспособность	1,3-2	6,9
Критическое состояние организма, отсутствие адаптационных резервов и угроза срыва при стрессовых нагрузках	0,5-1,2	~

На основе анализа динамики этих факторов и рубежных требований к результатам обучения можно составить лично ориентированные программы развития каждого школьника на каждом возрастном этапе, что, в свою очередь, позволит создать реальную комплексно-

целевую программу работы школы, во главе угла которой будут стоять интересы и здоровье ребенка. Но создание такой программы невозможно без комплексного анализа всех компонентов здоровья школьника.

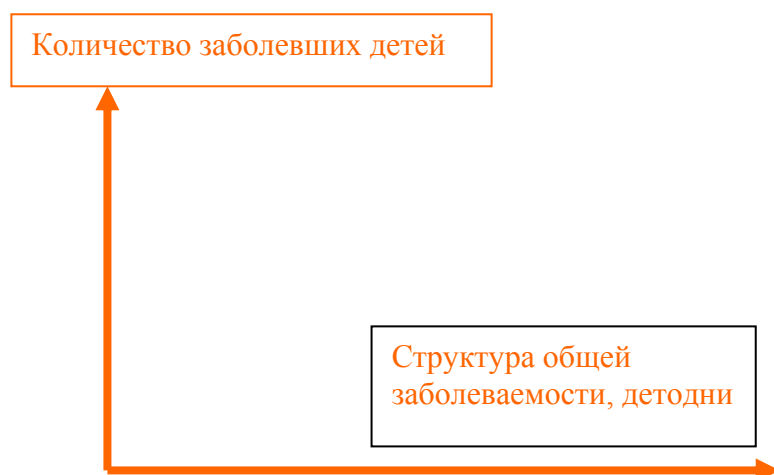
Многогранность задачи, широкий спектр проблем, возникающих при рассмотрении каждого ее аспекта, убеждают в необходимости объединения усилий всех заинтересованных сторон в создании научно-практического центра по разработке механизма формирования здоровьесберегающей среды и его адаптации к условиям любого образовательного учреждения.

Психолого-педагогическая, медицинская, социологическая и правовая составляющие этого механизма должны быть не только всесторонне исследованы и проанализированы специалистами, но и должны получить технологическую интерпретацию, доступную для использования в учебном заведении любого типа и профиля. Вместе с тем одной из основных функций этого центра должна стать подготовка и методическая поддержка преподавателей, использующих в своей практической деятельности методики, разработанные центром.

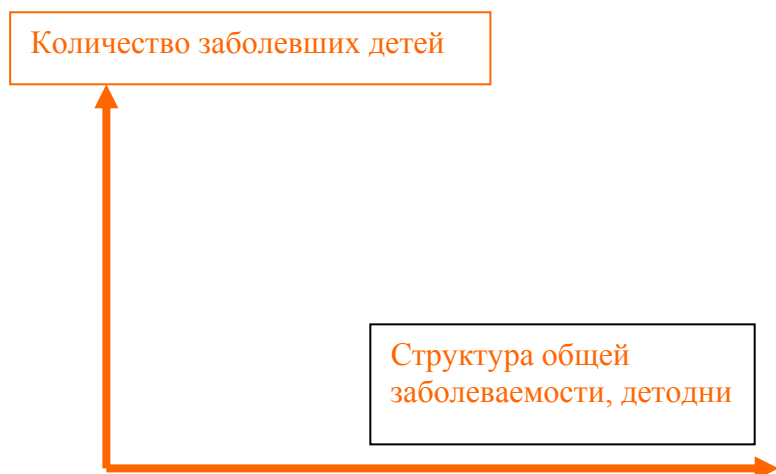
Анализ уровня здоровья и здорового образа жизни

Руководители школы при анализе уровня здоровья и здорового образа жизни обычно пользуются данными школьного медицинского работника, психолога, социолога, классных руководителей, учителей физической культуры, собственными наблюдениями. Примерный перечень показателей, характеризующих уровень здоровья детей:

1. Уровень и структура общей заболеваемости (неинфекционная, инфекционная, травматическая). Как организована профилактика?



2. Уровень и структура острой заболеваемости. Как организовано лечение?



3. Заболеваемость в детсадах. Какие изменения произошли за последние 2-3 года?

КЛАССЫ	ЗАБОЛЕВАНИЯ		
	Сердечно-сосудистой системы	Органов дыхания	Опорно-двигательного аппарата
1-3/4/			
5-9			
10-11			

4. Процент часто болеющих детей:

начальная школа –

основная школа –

полная средняя школа –

КЛАССЫ	ГРУППА		
	Основная	Подготовительная	Специальная
1-3/4/			
5-9			
10-11			

5. Процент детей, функционально незрелых к обучению. Как оно с ними организовано?

6. Процент распределения детей для занятий физкультурой по состоянию здоровья. Как организованы с ними занятия?

7. Количество детей с хроническими заболеваниями: 1-3 кл. -5-9 кл. - 10-11 кл. - Как организовано лечение?

8. Количество детей с нарушениями состояния здоровья, вызванными адаптацией к школе. Что сделано для преодоления этого воздействия?

9. Количество детей, нуждающихся в оздоровительных мероприятиях: 1-3 кл. -5-9 кл. -

10-11 кл. - Сколько детей охвачено оздоровительными мероприятиями и какими?

10. Как отражается на состоянии здоровья дифференциация обучения: учеба в профильных (специальных) классах, учеба в классах коррекционно-компенсирующего обучения.

11. Процент травматизма.

Аналитические данные о физическом развитии готовят медицинские работники и учителя физической культуры. На их основе руководитель анализирует условия, обеспечивающие определенный уровень здоровья, соответствующую психологическую среду и здоровый образ жизни. Его частью является система физкультурно-оздоровительных мероприятий. В нее входят спортивные секции; корригирующая гимнастика; физкультминутки; дни здоровья; спортивные мероприятия; туризм; закаливание.

Санитарно-гигиенический режим включает рациональную организацию труда и отдыха, борьбу с вредными привычками, санитарно-просветительскую работу, гигиеническое воспитание.

Здоровый образ жизни предполагает организацию системы рационального питания, включая диетическое питание и витаминный стол.

Можно назвать также систему обеспечения безопасной жизнедеятельности (ОБЖ). Она предполагает изучение правил дорожного движения и техники безопасности.

При анализе не должны быть упущены вопросы социальной защиты детей, организации учебного процесса с точки зрения формирования здоровья и здорового образа жизни.

5.06. Экспертиза системы воспитательной работы образовательного учреждения

В качестве концептуальных основ при проведении экспертизы системы воспитательной работы образовательного учреждения (ОУ) могут быть рассмотрены следующие.

Система воспитательной работы ОУ предполагает наличие совокупности идей, которыми реально руководствуются педагогический коллектив и руководитель ОУ. Эти идеи могут быть представлены в деятельности участников педагогического процесса и сформированы на уровне концепции.

Экспертиза воспитательной системы осуществляется как на уровне осознания идей, так и через анализ практической деятельности.

На уровне сознания:

- ✓ концептуальные идеи представлены у руководителя ОУ;
- ✓ механизм реализации идей представлен у заместителя директора по воспитательной работе;
- ✓ педагогов, учителей, классных руководителей и др.;
- ✓ учащихся.

На уровне деятельности:

- ✓ у учащихся (по специально разработанным технологиям);
- ✓ у педагогов, учителей, классных руководителей (анализ текущей документации);
- ✓ у заместителя директора по воспитательной работе (план работы на год);

- ✓ у руководителя ОУ (перспективное планирование).

Первичным источником экспертной оценки воспитательной системы в образовательном учреждении является представленная документация.

При заполнении материалов самоанализа в качестве такой документации ОУ может представить:

- ✓ план воспитательной работы ОУ на учебный год (за 3 последних года);
- ✓ отчет о выполнении годового плана;
- ✓ протоколы педсоветов по анализу воспитательной работы;
- ✓ планы воспитательной работы классных руководителей;
- ✓ документы, характеризующие деятельность социального педагога;
- ✓ концепция воспитательной системы в рамках авторской образовательной модели.

Возможными дополнительными источниками для углубленной экспертизы воспитательной системы ОУ могут быть и результаты мониторинга участников воспитательного процесса, и другие материалы, отражающие специфику системы воспитательной работы в ОУ.

Основным результатом экспертизы может стать выявление соответствия и степени расхождения идейного обоснования системы воспитательной работы с ее реальным воплощением в образовательном учреждении. Результатом экспертизы является определение реально действующей модели воспитательной системы ОУ.

Основанием для экспертизы содержания воспитательного процесса служит соотнесенность системы воспитательной работы ОУ с социумом.

Результатом экспертизы содержания воспитательного процесса является оценка адекватности избранной ОУ модели взаимодействия с социумом.

Экспертиза проводится как с использованием основных документов, так и дополнительных. Для проведения экспертизы и заполнения листа самоанализа воспитательной системы ОУ предлагается определенная система показателей и критериев их оценки.

Критерии экспертизы воспитательного процесса в ОУ

Анализ содержания концепции воспитательной работы

Возможные направления анализа:

- ✓ образование в области прав человека;
- ✓ организация детского школьного самоуправления;
- ✓ организация попечительской деятельности родителей;
- ✓ пропаганда культуры здоровья, валеологическое воспитание.

Анализ организации воспитательного процесса

Показателем уровня организации воспитательной работы в школе является степень реализации плана воспитательной работы:

- ✓ план работы, утвержденный руководителем ОУ;
- ✓ расшифровка обязанностей всех организаторов воспитательного процесса в соответствии с планом работы;
- ✓ определение содержательных целей по итогам выполнения плана работы;
- ✓ определение возможности достижения промежуточного результата (поэтапность плана работы);
- ✓ краткое описание исходного состояния воспитательного процесса;
- ✓ план общешкольных мероприятий на год.

Оценка эффективности системы воспитательной работы

При оценке эффективности результатом может стать выявление соответствия и степени расхождения идейного обоснования системы воспитательной работы с ее реальным воплощением в образовательном учреждении. Данная оценка может быть изложена в свободной форме с использованием необходимых аргументов и доказательств.

Работа органов школьного самоуправления

- ✓ статус органов школьного самоуправления в соответствии с уставом ОУ;
- ✓ наличие программы развития школьного самоуправления;
- ✓ доступность для учащихся информации нормативного характера

Критерии работы классного руководителя

- ✓ охват классов из расчета - 1 классный руководитель / 1 класс;
- ✓ основные направления работы классных руководителей (по ступеням образования);
- ✓ регулярность (режим) работы классных руководителей;
- ✓ наличие документации

Нормативная база самоаттестации воспитательной системы

- ✓ Всеобщая декларация прав человека (1948);
- ✓ Конвенция о правах ребенка (1989);
- ✓ Конституция Российской Федерации (1993);
- ✓ Закон РФ «Об образовании»;
- ✓ Материалы и решения коллегий Министерства образования РФ;
- ✓ Приказы министра образования РФ.

Экспертиза соблюдения прав учащихся как участников образовательного процесса

Соблюдение прав учащихся как участников образовательного процесса включает следующие положения

- ✓ государственные гарантии права на получение бесплатного общего образования в пределах государственных образовательных стандартов;
- ✓ организация деятельности общеобразовательного учреждения на принципах демократии и гуманизма, общедоступности, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, гражданственности, свободного развития личности, автономности и светского характера образования;
- ✓ общеобразовательное учреждение осуществляет обучение и воспитание в интересах личности, общества, государства, обеспечивает охрану здоровья и создание благоприятных условий для разностороннего развития личности, в том числе возможности удовлетворения потребности обучающегося в самообразовании и получении дополнительного образования;
- ✓ обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право
 - получения образования в соответствии с ГОС;
 - обучение в пределах стандартов по индивидуальным учебным планам;
 - ускоренного обучения;
 - бесплатного пользования библиотечно-информационными ресурсами;
 - получения дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг; участия в управлении образовательным учреждением, уважения своего достоинства;
 - на свободу совести;
 - свободного выражения собственных мнений и убеждений.

Возможные нарушения прав обучающихся как участников образовательного процесса

- ✓ принятие образовательным учреждением учебного плана, в котором отсутствуют либо существенно (с нарушением норм содержания ГОС) сокращены предметы федерального компонента образования;
- ✓ перенос в сферу дополнительных платных образовательных услуг преподавания предметов федерального, регионального и школьного компонента базового учебного плана;
- ✓ необоснованная специализация по предметам без сертификации результатов специализации;
- ✓ превышение норм учебной нагрузки;
- ✓ отсутствие в уставе и других локальных актах образовательного учреждения регламентации взаимоотношений участников образовательного процесса: обучающихся, педагогических работников учреждения, родителей (лиц, их заменяющих) учащихся.

5.07. Оценка и прогноз формирования нравственных качеств

Рассмотрим модель мониторинга, сущность которого состоит в педагогической оценке, анализе и прогнозировании развития отдельных качеств обучающегося. Объект, подлежащий исследованию – отдельный ученик или класс.

Этапы мониторинга:

- ✓ диагностирование проблемы в данный момент;
- ✓ анализ внутренней логики развития в процессе этапов диагностирования;
- ✓ разработка направлений и форм работы, способных привести к существенному повышению качества и эффективности воспитательной деятельности;
- ✓ организация процесса реализации разработок;
- ✓ диагностирование и систематизация итоговой результативности.

Необходимо оценить движение и развитие данного качества у каждого ребенка, в каждом классе и на основе этого разработать систему мер, которые как в индивидуальном плане, так и в системе воспитания дадут возможность для формирования и развития определенных качеств. Таким образом, целью данного мониторинга является не измерение, а сравнение результатов диагностического оценивания по определенным параметрам. Именно поэтому по рассматриваемым качествам диагностируются и анализируются индивидуально каждый ученик и каждый класс.

Применяемая диагностика предполагает объединение самооценки учащегося с оценкой его личностных качеств родителями и учителем (классным руководителем). В ходе диагностики анализируется формирование и развитие личности ребенка по критериям нравственных качеств и интеллекта.

Анкетирование проводится по трем возрастным категориям: первые-пятые, шестые-девятые, десятые-одиннадцатые классы. В анкете первых-пятых классов предлагаются для анализа следующие качества: интеллектуальный уровень, нравственные качества, прилежание, трудолюбие.

Предлагается оценить и нравственные качества (честность, отзывчивость, ответственность за порученное дело, любовь к родному городу); прилежание (исполнительность, старательность); трудолюбие (организованность, аккуратность).

В анкетах 6-9 и 10-11 классов добавляется еще один показатель - общая культура, - включающий в себя милосердие, вежливость, отсутствие вредных привычек, сознательное укрепление здоровья. Критерии: «интеллектуальный уровень», «нравственные качества», «прилежание, трудолюбие», «общая культура» включаются в анкетирование учащихся на различных ступенях, что дает возможность анализировать развитие личности по данным критериям на протяжении всего обучения в школе.

Качества, на которые эти критерии (показатели) подразделяются в обобщающих таблицах, в классах не обязательно совпадают, они видоизменяются с учетом возрастных особенностей учащихся. Если показатель «интеллектуальный уровень» в 1-5 классах содержит такие качества, как интерес к учению, эрудиция, культура речи, любовь к чтению, целеустремленность в познании, любознательность, то в 6-9 классах это прочность и глубина знаний, культура речи, эрудиция, аргументированность суждений, сообразительность и творческий поиск, потребность в посещении культурных центров. В 10-11 классах - это эрудиция, культура речи, логика, критичность мышления, самостоятельность, творчество.

Оценивание в ходе диагностирования проводится по пятибалльной системе.

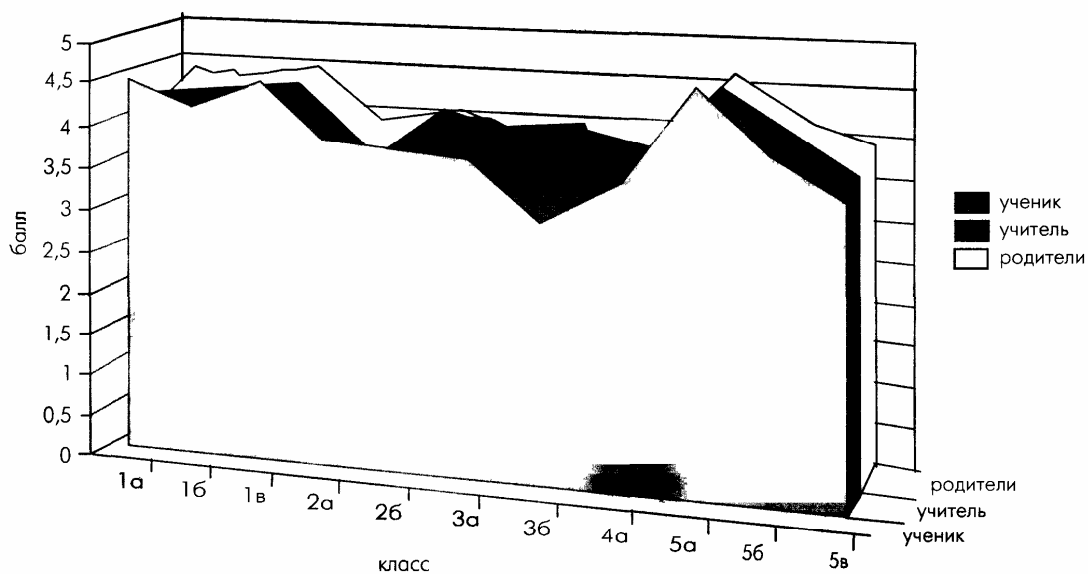
Технология оценки качеств личности учащегося состоит в том, что оценку по указанным в анкете качествам дает сам ученик, затем учитель или классный руководитель. Так, например, ученики первого класса «А» оценивают свой интерес к учению в 4,57 балла, учитель - в 4,39 балла, родители - 4,43 балла. Как видим, данные разнятся незначительно, ученики оценивают свои потенциальные возможности на 0,18 балла больше, чем учитель. Родители, видимо, лучше зная об интересе к учению своих детей, дают более объективную оценку.

Оценивание собственных личностных качеств каждым учеником 1-5 классов возможно только при индивидуальном собеседовании с психологом, в 6-9 классах при комментарии (или беседе в группах) психолога, который объяснит оценочные критерии, смысл данных показателей и качеств, а также комментирует систему оценивания. Только в 10-11 классах возможно ограничиться предварительной общей беседой при условии, что учащиеся уже участвовали в подобном диагностировании. В этом возрасте школьники сами стремятся узнать и понять себя.

В ходе подготовительной работы ученик постепенно подводится к системе самоанализа и самооценки. Обучение самоанализу своих действий, позиций, жизненных критериев является одной из важных составляющих диагностики.

Результаты заносятся в сводную диагностическую таблицу. Для наглядности и простоты использования в ходе дальнейшей работы строятся диаграммы.

Рисунок 1



	1 «а»	1 «б»	1 «в»	2 «а»	2 «б»	3 «а»	3 «б»	4 «а»	5 «а»	5 «б»	5 «в»
Ученик	4,57	4,33	4,65	4	3,92	3,89	3,2	3,68	4,7	4,08	3,65
Учитель	4,39	4,42	4,5	3,76	4,17	4,04	3,96	3,55	4,61	4,04	3,46
Родители	4,43	4,42	4,54	3,92	4,08	3,85	3,64	3,82	4,79	4,19	3,96

Средний балл по показателям: «интеллектуальный уровень», «нравственные качества», «прилежание», «трудолюбие», «общая культура» - подсчитывается как среднее арифметическое.

Такое диагностирование дает срез по рассматриваемым качествам и показателям в данный момент, а при повторном диагностировании позволяет сравнивать и анализировать состояние воспитательных мер и воздействий.

По результатам сравнения разрабатывается система мер, воздействий, бесед, форм и методов, необходимых для достижения оптимального результата.

Анализ формирования и развития интеллектуального уровня учащихся в 6-9 классах помогает выявить степень развития личности, использовать наиболее эффективные формы и методы работы, помогает разобраться, почему данный показатель, скажем, в 8-м «Б» значительно больше, чем в 8-м «А». На основе анализа воспитательных воздействий можно корректировать планы воспитательной работы, контролировать воспитательный процесс и прогнозировать развитие.

5.08. Функции и процедуры выставления оценки и самооценки

Оценочный компонент обучения

Оценочная деятельность учителя страдает скудостью, неполнотой, что вызывает большие затруднения в работе учебных заведений нового типа, специализированных классов и т.п. Установлено, что одной из причин отставания учащихся в учении является слабо развитое умение критически оценивать результаты своей учебной деятельности. Выявилась необходимость поиска эффективных способов организации оценочной деятельности.

Психолого-дидактические исследования коллективов ученых под руководством А. В. Запорожца, Л. В. Занкова, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Н. Т. Талызиной и других привели к основополагающему выводу: познавательные возможности учащихся практически неисчерпаемы. Многие из них поддаются целенаправленному воздействию и развитию через качественное, сущностное изменение процесса обучения и его содержания. Главное - нужно оценивать не личность ребенка, а его работу с учетом тех условий, в которых она выполняется (С. Т. Шацкий). Созданная С. Т. Шацким система учета и оценки основана на подлинно гуманистических началах в человеческих отношениях.

В творческом поиске различных исследовательских педагогических коллективов можно выделить две основные тенденции:

- ✓ усовершенствование оценочного компонента в рамках существующей (традиционной) системы обучения;
- ✓ перестройка процесса обучения и, соответственно, оценочной деятельности на принципиально новой концептуальной основе.

Главную роль играет целенаправленное изменение условий обучения как целостной системы, чем обеспечивается эффективное управление процессом усвоения знаний и развития необходимых умений. Перед обновляющейся школой стоит совершенно определенная задача: надо организовать процесс обучения так, чтобы учение стало для школьника одной из ведущих личностных потребностей, определяющихся внутренним мотивом. Без этого нереально изменить процесс обучения и характер оценочной деятельности.

Учитель массовой школы выполняет три основные функции:

- ✓ информирующую (изложение готовой информации с привлечением различных видов иллюстративного материала);
- ✓ контролирующую (непрерывное наблюдение за усвоением преподносимой информации);

- ✓ оценивающую (выставление отметок).

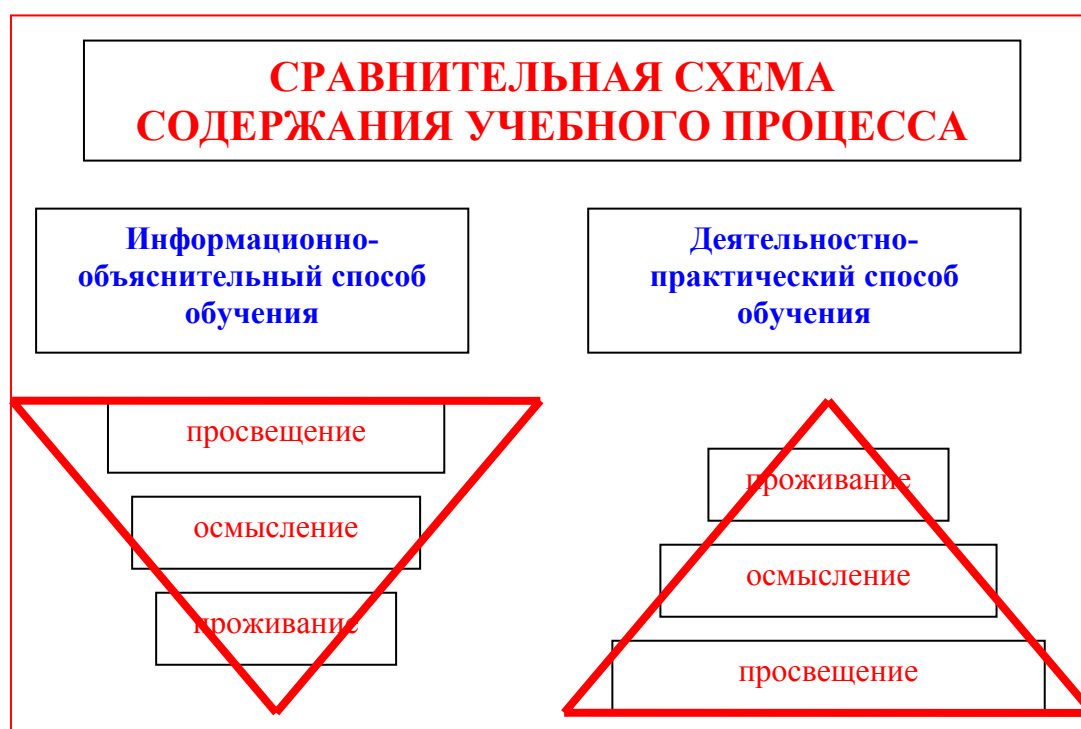
Эти функции взаимообусловлены. При исключении или ослаблении одной из них процесс обучения может прерваться, стать неуправляемым и нерезультативным.

Школа, функционирующая **в режиме развивающего обучения**, не ставит перед собой цель научить ребёнка всему и на всю жизнь, что в принципе невозможно, а пытается научить ученика учиться всю жизнь. При данном способе обучения выпускник будет владеть не только систематическими знаниями по основам важнейших наук и углублёнными познаниями в тех областях, которые его интересуют, но также и более ценным, чем простой набор фактов, - системой апробированных способов деятельности по отношению к себе, семье, обществу, природе, миру вообще. **Суть гуманистической педагогики** - в отношении к школьнику как к субъекту собственного развития.

Можно выделить три основные функции учителя нового типа (назовем его «профессионалом» для отличия от учителя старого типа - «предметника»):

- ✓ создание условий для включения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность;
- ✓ стимулирование действий обучающихся для достижения поставленной цели, обеспечение эмоциональной поддержки детей в ходе работы, создание ситуации успеха для каждого ребёнка, поддержание позитивного эмоционального фона;
- ✓ проведение вместе с детьми экспертизы полученного результата.

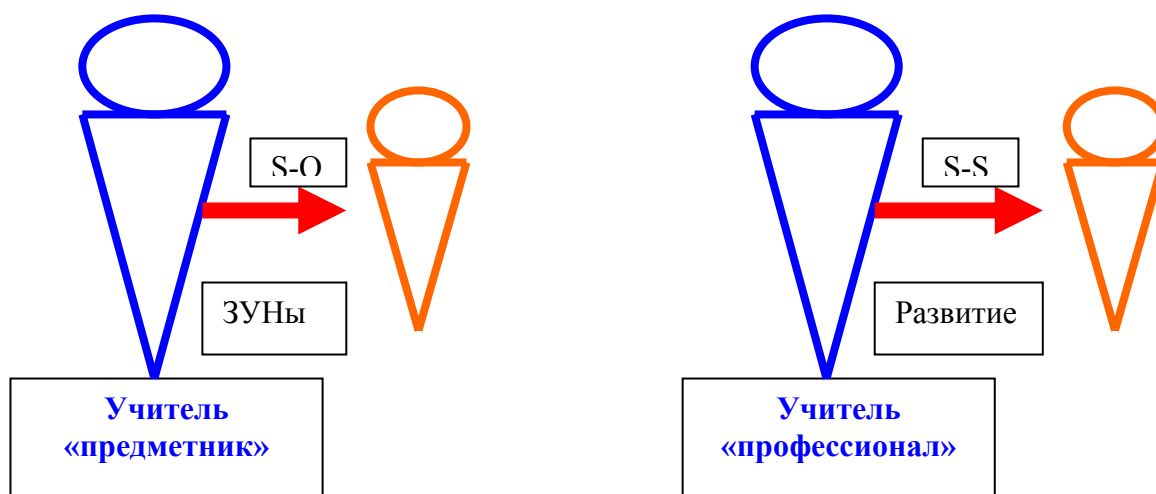
Коренным различием информационно-объяснительного и деятельностно-практического способов обучения, как видно из схемы, является само содержание учебного процесса.



Рассмотрим схему ценностных ориентаций учителя и позиции ученика в разных технологиях обучения.

Прямо противоположны в сравниваемых концепциях и позиции ученика, и способы организации его учебной деятельности.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЯ И ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА В РАЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ



В первом случае (схема слева) школьник оказывается объектом воздействия, его работа организуется за счет внешнего принуждения со стороны учителя, как правило, в репродуктивном режиме. Во втором случае школьник - субъект педагогического процесса, последний организуется на основе его внутренней мотивации и реконструктивного обучения способам получения знаний. Переход на альтернативный способ обучения детей вызывает и острую необходимость поиска иных способов обеспечения оценочных действий учителя и учащихся.

Проблема поиска и реализации новых способов оценочной деятельности неразрывно связана с проблемой перехода к новым способам обучения детей - технологиям развивающего обучения.

Обновлению школы будут способствовать повышение профессиональной подготовки учителя и активное усвоение передовых педагогических знаний родителями, в том числе и в таком вопросе, как оценочный компонент обучения. Однако, следует помнить, ожидаемый эффект может быть достигнут только при условии переустройства всей педагогической системы.

Педагогическая оценка выполняет две важнейшие функции:

- ✓ *соотнесения;*
- ✓ *мотивации.*

В своей первой функции педагогическая оценка выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился тот или иной школьник в своей учебной деятельности. Мотивационная функция педагогической оценки связана с побудительным воздействием на личность школьника, вызывая существенные сдвиги в самооценке ребенка, уровне его притязаний, в поведении, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками образовательного процесса. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития, происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности школьника. Поэтому в психолого-педагогическом отношении в педагогической оценке особенно важна мотивационная функция.

Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в интересах социально-психологического развития ребенка. Для этого она должна быть

адекватной, справедливой и объективной.

Широко известен ряд типичных субъективных тенденций или ошибок. К основным типичным субъективным ошибкам оценивания относят ошибки великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости, логические ошибки.

Ошибки «великодушия», или «снисходительности», проявляются в вынесении учителями завышенных оценок. Крайней и извращенной формой «великодушия» в оценках школьников явилась проценомания.

Ошибки «центральной тенденции» проявляются у учителей в стремлении избежать крайних оценок. Например, не ставить двоек и пятерок.

Ошибка «ореола» связана с известной предвзятостью учителей и проявляется в тенденции оценивать положительно тех школьников, к которым они лично относятся положительно, соответственно отрицательно оценивать тех, к которым личное отношение отрицательное.

Ошибки «контраста» других людей состоит в том, что знания, качества личности и поведение обучающегося оцениваются выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого учителя. Например, менее собранный и организованный преподаватель будет выше оценивать обучающихся, отличающихся высокой организованностью, аккуратностью и исполнительностью.

Ошибка «близости» находит свое выражение в том, что учителю трудно сразу после двойки ставить пятерку, при неудовлетворительном ответе «отличника» учитель склонен пересмотреть свою отметку в сторону завышения.

«Логические» ошибки проявляются в вынесении сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые кажутся им логически связанными. В педагогической практике подобные ошибки находят свое выражение в переносе оценок за поведение на оценки по учебному предмету, курсу.

Типичным является ситуация, когда за одинаковые ответы по учебному предмету нарушителю дисциплины и примерному в поведении школьнику выставляют разные оценки.

За каждым намеренным завышением или занижением стоит определенный педагогический, психологический или социальный смысл. Завышение промежуточной оценки слабому ученику может выступать как акт поддержки его в учебном продвижении, мотивация на увеличение его внимания к данному предмету. Выставление незаслуженной пятерки ради золотой медали выступает как преднамеренный обман общества.

Абсолютная объективность педагогической оценки не всегда целесообразна прежде всего с точки зрения обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании обучающихся. Подтверждением тому являются не оправдавшие себя в прошлом попытки полной замены учителя всевозможными тестами, претендующими на всесторонность и объективность оценки учебных достижений школьника, его умственной одаренности и психического развития в целом.

За педагогической оценкой остается ведущая роль в управлении психическими процессами развития обучающихся, поскольку присущая ей субъективность психологически оправдана и индивидуально направлена. Однако не исключается и применение психологических и дидактических тестов как способов коррекции тех субъективных оценочных тенденций, которые были описаны выше.

С одной стороны, отсутствие оценок или их небольшое количество ведет к деформации личности и нарушению отношений между школьниками и учителями, с другой стороны,

чрезмерно большое количество оценок и систематический внешний контроль сдерживает развитие самостоятельности, инициативы, ответственности и самоконтроля, вызывает чувство неудовлетворенности из-за строгости и ограничения потребностей в самовыражении и самореализации личности.

Три составляющие процедуры самооценки

Первая составляющая процедуры самооценки связана с содержанием оценочной деятельности учителя, которая выступает основой для формирования самооценки у обучающихся. Последняя успешно формируется и развивается, если учитель демонстрирует положительное отношение к ученику, веру в его возможности, желание всеми способами помочь ему учиться.

Методическая сторона вопроса сводится к применению в учебном процессе преимущественно индивидуальных эталонов, создающих условия для рефлексивной оценки учащимися своих действий.

Второй составляющей процесса самооценки является развитие у школьников умения дать себе содержательную характеристику, самим регулировать свой учебный труд. Основу для оценочной деятельности учащихся создаёт умелая организация их самостоятельной умственной и практической деятельности, активизация мыслительных процессов, развитие у них аналитического, критического подхода к явлениям.

Школьнику должна быть раскрыта вся суть оценочной деятельности, которую опытный учитель обычно излагает до того, как объявляет ученику его отметку. Включение ученика в оценивающую деятельность будет способствовать формированию у него критического отношения к полученным результатам, составлению верного представления об уровне своих возможностей, более точному соотношению оценки со стороны и самооценки, что поможет исключить взаимонепонимание между учителем и учащимися.

В педагогической деятельности учитель должен прийти к такому уровню, когда самооценка становится механизмом, корректирующим деятельность, создающим условия, в которых возникает ситуация-стимул, позволяющая учащемуся самоопределиться и выстроить самостоятельный план действий.

Третьей составляющей процедуры самооценки является работа по воспитанию у учащихся реалистического уровня притязаний, сформированных навыков самоконтроля. Понимание ребёнком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это приходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих (Д. Б. Эльконин).

Эти три компонента нераздельны, они взаимодействуют друг с другом, их автономный анализ нужен лишь для рефлексии собственной педагогической практики.

Представить переход школьника к самооценке своих учебных действий поможет таблица.

Уровни сформированности самооценки

1	2	3
отсутствие оценки	ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий - ни самостоятельной, ни по просьбе учителя	всецело полагается на отметку учителя, воспринимает её некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои силы относительно решения поставленной задачи
адекватная ретроспективная оценка	умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	критически относится к отметкам учителя; не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников
неадекватная прогностическая оценка	приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомства или незнакомства, а не возможность изменения известных ему способов действий.	свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её структуру, не может этого сделать до решения задачи
потенциально адекватная прогностическая оценка	приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя оценить свои возможности в её решении, учитывая изменения известных ему способов действий	может с помощью учителя обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
актуально адекватная прогностическая оценка	приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая изменение известных способов действия	самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свои силы, исходя из чёткого осознания усвоенных способов и их вариаций, а также границ их применения

Как видно из таблицы, у разных учеников действия самооценки различны.

Самооценка намного легче вводится в учебный процесс, если у школьника нет другого опыта оценивания, если он не испытывал влияния внешних оценок, то есть сразу стал обучаться в режиме развивающего обучения. Он включается в процедуру самооценки

охотно, испытывает при этом чувство удовлетворения от результата любого уровня, открыто говорит о своих просчётах, оперативно находит пути их устранения.

Введение **процедуры самооценки** в учебный процесс подразумевает:

- ✓ разработку учителем для каждого конкретного случая чётких эталонов оценивания;
- ✓ создание необходимого психологического настроения обучающихся на анализ собственных результатов;
- ✓ обеспечение ситуации, когда эталоны оценивания учащимся известны и обучаемые самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты, делая при этом соответствующие выводы об эффективности работы;
- ✓ составление учениками собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учётом полученных результатов.

Самооценка как основа саморегуляции и внутренней мотивации учения

Режим развивающего обучения (саморазвития личности) не может быть обеспечен в условиях внешне мотивированной деятельности. Организация обучения на основе внутренней мотивировки связана с обеспечением саморегуляции в процессе личностного развития, основанного на самооценке.

Это не означает, что ученик сам себе выставляет балл, да ещё заносит его в журнал или дневник. Для понимания механизма саморегуляции необходимо, прежде всего, разобраться в терминологии: развести понятия «контроль», «оценка», «отметка», которые в курсах педагогики и школьной практики отождествляются.

Контроль можно определить как процедуру получения информации о деятельности и ее результатах, то есть процедуру, обеспечивающую обратную связь. **Под оценкой** понимается процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями. **Отметка** - результат этого процесса, его условно-формальное (знаковое) выражение. Отождествление оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с его результатом.

Самооценка, как один из компонентов деятельности, связана не с выставлением себе отметок, а с процедурой оценивания. Она более всего связана с характеристикой процесса выполнения заданий, его плюсами и минусами и менее всего - с баллом.

Основными функциями отметки, применяемой в массовой педагогической практике, являются:

- ✓ контролирующая (на каком уровне усвоен материал?);
- ✓ констатирующая (занимается ученик по этому предмету или нет?);
- ✓ уведомляющая (какой балл получил ученик за изученный материал?);
- ✓ карательная (всё нормально в учёбе или пора принять меры?).

Главный смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его саморегуляции, самостоятельной экспертизе собственной деятельности и в самостимуляции.

Доминирующие функции самооценки таковы:

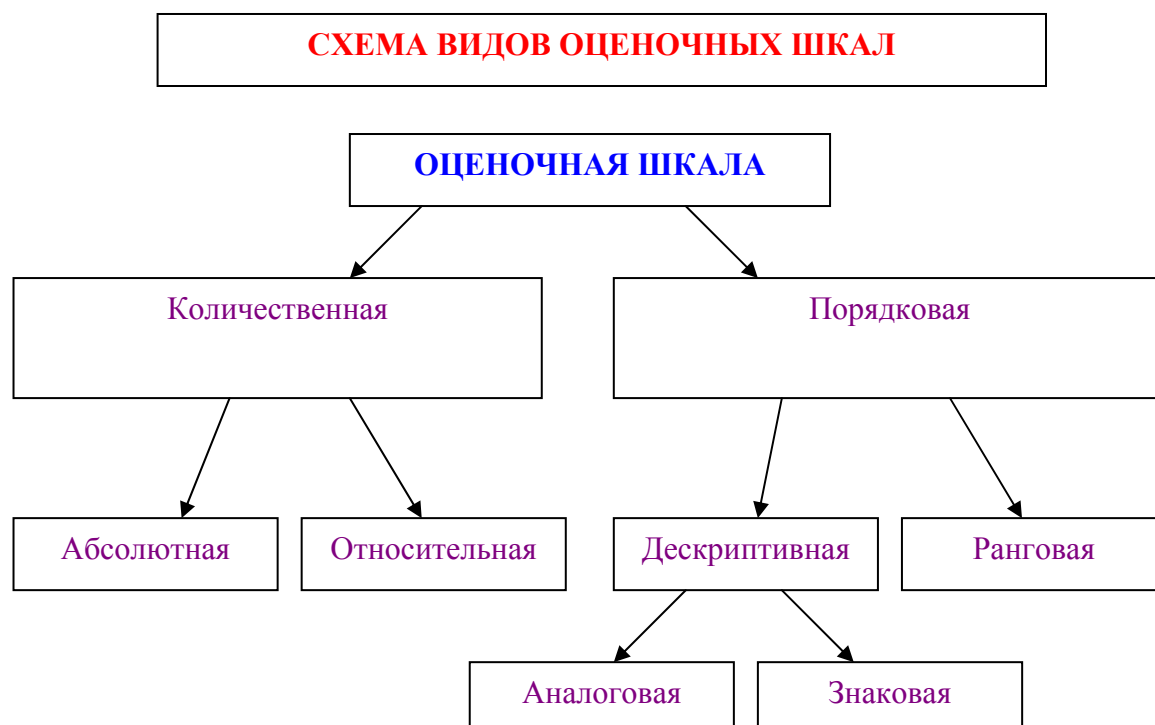
- ✓ констатирующая - на основе самоконтроля (что из изученного материала я знаю хорошо, а что недостаточно?);
- ✓ мобилизационно-побудительная (мне многое удалось в работе, но в этом вопросе я разобрался не до конца);
- ✓ проектировочная (чтобы не испытывать затруднений в дальнейшей работе, я обязательно должен повторить...).

Важность самооценки заключается не только в том, что она позволяет увидеть человеку сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности. При выставлении отметки мы выражаем субъективное мнение, свое впечатление о ком-нибудь или о чём-нибудь в максимально формализованной и наименее информативной форме, а при самооценке даем самим себе содержательную и развернутую характеристику своих результатов, анализируем свои достоинства и недостатки, а также ищем пути устранения последних.

5.09. Виды оценочных шкал и возможности их применения

Одним из существенных недостатков традиционной системы оценивания является её неполнота, ограниченность. Оценочный акт не учитывает психофизиологические возможности детей различных возрастных групп.

Различают несколько видов оценочных шкал.



Если в качестве измерения выступает числовое множество, то говорят о количественной шкале. Таким образом, количественная шкала предназначена для представления оценки числом. Это хорошо всем известная система школьных отметок.

Если точка отсчёта абстрактна, то есть лежит вне ученика, не зависит от него, а оценка

знаний и усилий ученика выглядит как некий числовой символ, то говорят об абсолютной оценочной шкале. Примером могут служить привычные для нас контрольные работы и тесты, при оценивании которых осуществляется сопоставление результатов с абстрактными нормативными критериями, которым соответствуют цифровые отметки: безошибочно выполненное задание - «5», одна ошибка - «4» и т.д.

Относительная оценочная шкала предполагает сравнение текущего состояния ученика с его же состоянием некоторое время назад. Таким образом, относительная шкала связана с самим измеряемым объектом и отражает его изменение, развитие. Она снабжена своим измерительным инструментом - шкалой приращений.

В слабо структурированных областях - таких, как искусство или, скажем, личностное развитие, - чаще используются **порядковые шкалы**. Их особенность состоит в том, что объект оценки сравнивается с подобными объектами. Сравнение в этом случае производится экспертным путём. **Экспертная оценка** всегда связана с порядковой шкалой и состоит в упорядочивании множества по какому-то набору признаков или критериев. Этот способ распространен в судействе некоторых видов спорта (фигурное катание, гимнастика и др.), а также в западной системе образования. Порядковая шкала отвечает на вопрос «который?».

Когда-то подобный способ оценивания широко применялся и в школах России. Все знают, что В.Ульянов окончил гимназию первым учеником. Это не значит, что он был по каждому предмету лучшим, но по всему комплексу в целом он опережал остальных.

Такой вариант порядковой шкалы называется ранговым: каждому объекту присваивается ранг, номер в иерархии объектов. Типичные и распространённые примеры ранговых шкал - система воинских званий или система должностей на университетской кафедре.

Частный случай ранговой шкалы - **рейтинговая система**. По ряду признаков она имеет большое сходство с количественной шкалой, но таковой не является. Действительно рейтинг - число. Но получается оно либо путем опроса субъективных мнений экспертов (как рейтинг политических лидеров), либо путём набора очков и баллов: ответил на уроке - получил балл, написал реферат - ещё десяток баллов, сдал зачёт - опять некую сумму баллов и т.д. В конце учебного периода все баллы, набранные учеником, суммируются и формируют его рейтинг. После этого множество учеников упорядочиваются по возрастанию их рейтингов, и каждому может быть присвоен тот или иной ранг. В ряде школ рейтинговая система промежуточных оценок уже действует.

Хорошо известен и другой класс порядковых шкал - дескриптивные (описательные). Они характеризуются тем, что объект, с которым сравнивается данный, хоть и принадлежит тому же множеству, что и измеряемый, но представлен некоторой моделью, завуалирован, замаскирован, как бы скрыт и даже отсутствует. Знаковая дескриптивная шкала - это описание с помощью знаковой системы, сравнение со знаковой моделью эталона. Очевидная знаковая система - язык, менее очевидная - графические модели, такие, как полосовой код на товарах или нашивки за выслугу лет на рукавах военнослужащих. Типичная дескриптивная оценка - это некоторая характеристика.

Преимущество количественных шкал - их простота и определённость. Плата за это - заметная потеря информированности.

Порядковые шкалы, особенно дескриптивные, очень информативны и содержательны. Но за это мы расплачиваемся высокой мерой неопределённости, необходимостью иметь сложный и дорогой инструмент экспертов и наличием сомнений в объективности оценки.

И всё-таки порядковые шкалы значительно лучше, чем неинформативные критерии оценок старой школы, сообщавшие, что в текстах такого-то вида ученик с вероятностью 80% делает не более одной ошибки, но ничего не говорившие о характере этих ошибок.

Более обоснованные подходы к применению тех или иных оценочных шкал могут быть найдены с помощью интеграции передовых идей педагогики и возрастной психологии. Принципиальное значение имеет учёт динамики интеллектуального и личностного формирования детей и юношей, а также использование последних достижений психологии в деле выработки эффективных методов оценки потенциальных способностей и прогнозирования вероятной одарённости школьной молодёжи.

С учётом даются рекомендации о целесообразности разграничения методов оценочной деятельности учителей в начальных и более старших классах. В начальной школе должны превалировать чисто логические, описательные оценки, а также суждения-прогнозы о способностях и даже потенциальной одарённости детей, формулируемые в виде рекомендаций детям и родителям.

Начиная с 4-5 классов и до 9 класса, наряду с указанными видами оценок могут применяться оценки качества учёбы в баллах, полученных с помощью нормативных тестов.

В 10-11 классах формы и методы оценивания должны приближаться к вузовским, то есть осуществляться с преобладанием зачётных собеседований, тестов по большим разделам обучения, рейтинговых методов оценки учебных заданий творческого характера (рефератов, научных работ), а также оценок, отражающих участие в олимпиадах, конференциях, обществах и т.д. То есть должны использоваться приёмы, применяемые для оценки людей со сформировавшимся сознанием, необходим учёт осознанного выбора учащимся сферы своей будущей деятельности.

Наблюдение за учащимися и фиксирование изменений в динамике их развития, сопоставление имеющихся данных с эталонными позволяют оценить индивидуальные особенности личности каждого учащегося в тот или иной период его развития.

5.10. Организация самоанализа образовательного учреждения

В практике управления школами Москвы, Санкт-Петербурга, Смоленска, Ульяновска, Калуги, Сочи и многих других городов все чаще встречаются такие понятия, как «самоконтроль», «самоанализ», «самооценка». Их сочетание с государственно-общественной экспертизой (или контролем) как плановым, так и по запросу с мест на практике доказывает возможность их осуществления в новых условиях.

В условиях большей самостоятельности контрольно-оценочная деятельность руководителей должна занять особое место в мотивации и стимулировании учителя и ученика. Сочетание административного и общественного контроля внутри школы с самоанализом, самоконтролем и самооценкой каждого участника педагогического процесса характерно для школ Москвы, Смоленска, Ульяновска, Саратова, Калуги и других городов. В конечном счете, оценка деятельности школы должна стать предметом ее ежедневной работы, частью ее профессиональной деятельности.

Школа как система может осуществлять постоянный внутришкольный контроль (самоконтроль) на своем уровне, но вместе с тем для обеспечения единого базисного уровня знаний, умений, навыков и уровня воспитанности школьников необходима и государственно-общественная экспертиза (инспектирование). В практику работы школ входит целенаправленный экспертный контроль конкретных результатов.

Оптимальное сочетание самоконтроля и государственно-общественной экспертизы в различных формах, как показывает практика, вполне реально.

Перестройка инспектирования, внутришкольного контроля и регулирования заключается

в изменении отношений, развитии самоуправленческих начал, гуманизации контроля. Происходит преобразование системы школы в субъект самоуправления, объектом управления при этом выступает педагогический процесс. Соответственно объектом инспектирования (экспертизы) органами образования становится именно управленческая деятельность руководителей школы, а не работа учителя. Качество работы учителя, и знаний учащихся, их воспитанности должно изучаться и оцениваться на уровне школы.

Процесс управления требует надежной обратной связи между управляющей и управляемой подсистемами на любом уровне. Именно контроль как профессиональная технологическая услуга в различных его формах и методах (способах, средствах и воздействиях) обеспечивает такую обратную связь, являясь важнейшим источником информации, необходимой для успешного функционирования системы управления.

Необходимость организации прямой и обратной связи между структурами школы требует создания информационного банка данных о школе (подсистемы учета); выявления характерных и весьма существенных для жизнеобеспечения школы параметров. В подсистему контроля войдет определение допустимых величин параметров и создание механизма их сравнения; в подсистему анализа - оценки отклонений показателей от запланированных.

Внутришкольный контроль (самоконтроль) представляет вид деятельности руководителей совместно с представителями общественных организаций по установлению соответствия всей системы учебно-воспитательной работы школы общегосударственным требованиям (нормативам).

При этом управленческая деятельность руководителей выступает как главный объект государственно-общественной экспертизы. Ее виды - тематическая, фронтальная, формы – комплексно-обобщающая, тематическо-обобщающая.

Методами государственно-общественной экспертизы являются: сбор информации об объекте управления беседа, наблюдение, изучение школьной документации, графиков, таблиц, диаграмм, хронометрирование, анкетирование, проведение диагностических работ.

Педагогический анализ (самоанализ) информации на практике - это выявление факторов и условий, положительно и отрицательно влияющих на разные процессы. Наиболее целесообразным методом для этого может быть метод системного анализа.

Метод системного анализа предусматривает исследование объекта «внутришкольное управление» в трех аспектах:

- ✓ структурном - исследование управленческой деятельности директора и его заместителей во взаимосвязи;
- ✓ функциональном - установление функций управления в управленческом цикле;
- ✓ генетическом - установление связи между прошлым, настоящим и будущим состоянием процесса управления школой.

В книге Третьякова П. И. «Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента» (М.: Новая школа, 1998) представлена программа экспертизы внутришкольного управления, предусматривающая выполнение проверяющими (или проводящими анализ при самоконтроле) совокупности целенаправленных, последовательных операций, необходимых для оценки состояния управленческой деятельности, влияющей на качество конечных результатов работы школы.

Процесс изучения и оценки управленческой деятельности

Этапы:

- ✓ подготовительный (до выхода в школу) — определяются цели, формируются группы для изучения деятельности школы, проводится инструктирование членов группы (предварительное заслушивание руководителей школ, собеседование);
- ✓ диагностический (в течение одной недели) — проводятся контрольные работы (фронтальные, выборочные) Составляются тексты работ по трем уровням (репродуктивному, конструктивному и творческому) Изучается практика управленческой деятельности руководителей школы, собирается информация по всем аспектам внутришкольного управления;
- ✓ аналитический - анализируется полученная информация, устанавливаются причинно-следственные связи, обеспечивающие успех или затрудняющие педагогические процессы в школе;
- ✓ заключительный этап - (в течение одной недели) обобщаются и формулируются выводы, формируются управленческие решения, оказывается практическая помощь руководителям школы, методическим советам (отдельным учителям), даются рекомендации по развитию опыта, составляются планы и комплексно-целевые программы по различным направлениям деятельности.

Приступая к экспертизе внутришкольного управления, инспектор, методист, специалист-куратор совместно с руководством школы, комиссией специалистов (или руководителей школы - при самоанализе) анализируют цель, содержание планируемых мероприятий. При этом тщательно изучают наиболее важные направления управленческой деятельности и умения руководителей школы:

- ✓ информационное обеспечение внутришкольного управления уровень целостности системы, наличие блоков информации (их взаимодействие) и элементов в каждом блоке; соответствие содержания информации функциональным обязанностям, какую информацию собирают, когда; способы ее обработки и хранения, соответствие содержания конкретным целям управления);
- ✓ состояние педагогического анализа (умение определить цели, выделить объекты, анализировать факты, явления школьной жизни с позиций системного подхода);
- ✓ планирование (годовой, перспективный планы, программа развития или комплексно-целевая как целостная система органически связанных между собой направлений деятельности школы);
- ✓ организаторскую деятельность руководителей школы (умение распределять управленческий труд между членами администрации, создать циклограмму управления, организовать коллектив на разработку и выполнение управленческих решений, спланировать и организовать на демократических началах работу педсоветов, совещаний, умение оказывать педагогическое влияние на развитие демократических процессов, в самоуправлении школы — со стороны педсовета, управленческих органов и общественности);
- ✓ состояние внутришкольного контроля (умение создать целостную систему внутришкольного контроля и самоконтроля, определить цели, виды, формы и методы контроля, ответственных за его проведение);
- ✓ процесс регулирования (умение поддерживать всю систему школы, УВП на оптимальном качественном уровне).

Экспертиза внутришкольного управления по описанной технологии обеспечивает системный контроль, позволяет проводить глубокий анализ, способствует оказанию действенной помощи руководителям школы

Рассмотрим основные блоки по анализу (самоанализу) деятельности руководителей школы.

1 Изучение и оценка информационно-аналитических умений руководителей школы.

Цель:

- ✓ выявить и оценить, как информационное обеспечение и аналитическая деятельность администрации совместно с общественными организациями способствовали повышению эффективности управления и результативности работы школы в целом.

Показатели:

- ✓ соответствие содержания информации целям анализа; достаточная полнота и объективность информации;
- ✓ сформированность информационных потоков и распределение их по уровням и ответственным лицам;
- ✓ стандартизация форм сбора и хранения информации;
- ✓ оперативное принятие решений на основе ее анализа; отбор объектов изучения и анализа в соответствии с задачами школы;
- ✓ умение осуществлять системный подход к анализу педагогических явлений;
- ✓ охват всех основных компонентов учебно-воспитательного процесса;
- ✓ умение устанавливать причинно-следственные связи; конкретность выдвигаемых задач и их обоснованность.

2. Изучение и оценка планово-прогностических умений руководителей школ.

Цель:

- ✓ определить педагогическую целесообразность планирования и влияние на конечные результаты УВП.

Показатели:

- ✓ использование при планировании конечных результатов работы школы;
- ✓ учет основополагающих директивных документов;
- ✓ полнота охвата задач, стоящих перед современной школой; знание общей характеристики социума школы, особенностей ученического, педагогического и родительского коллективов;
- ✓ прогноз всех видов ресурсов для реального выполнения плана; роль каждого элемента в решении целей и задач, связь между каждым мероприятием и видами деятельности и главной целью;
- ✓ учет реальных условий работы школы в микрорайоне, районе, городе;
- ✓ органическая связь всех планов в подсистемах школы; создание условий для обучения детей в соответствии с их пожеланиями; прогноз распределения учащихся по каналам среднего образования с учетом их интересов;
- ✓ планирование организации досуга, работы по преемственности детского сада и школы;
- ✓ планирование всей системы условий для обеспечения здоровья школьников;

- ✓ оказание помощи всем нуждающимся детям;
- ✓ планирование распределения контролирующих функций между подразделениями внутри школы.

3. Изучение и оценка эффективности организационно-исполнительской деятельности.

Цель:

- ✓ проанализировать эффективность организационной работы в управлении школой.

Показатели:

- ✓ соответствие расстановки управленческих и учительских кадров нормативным предписаниям, личностным и профессиональным качествам;
- ✓ охват всех основных видов управленческой деятельности в школе с учетом специфики ее функционирования и развития;
- ✓ распределение прав, полномочий и ответственности;
- ✓ учет деловых и личностных качеств руководителей школы и учителей;
- ✓ отсутствие перегрузки при распределении обязанностей; установление организационных связей между учителями; реализация демократических принципов в управлении;
- ✓ система проведения педсоветов и актуальность их тематики; результативность выполнения их решений и соответствие им выводов и предложений, различных совещаний, реальность решений педагогических и методических советов, соблюдение сроков их исполнения и личной ответственности; преемственность в работе педсоветов, совещаний;
- ✓ четкость, конкретность и глубина инструктажа исполнителей о целях, содержании работы и сроках отчетности; реальность сроков промежуточной отчетности;
- ✓ глубина и всесторонность инструктажа;
- ✓ наличие условий для самостоятельного выполнения работы; состояние исполнительской дисциплины, новаторства в исполнении;
- ✓ согласованность действий исполнителей, эффективность и качество исполнения порученного;
- ✓ НОТ в процессе управления; культура управления (делопроизводство, прием посетителей, сбор и обработка информации);
- ✓ четкость, оперативность и конкретность управленческих решений;
- ✓ система повышения квалификации руководящих и учительских кадров;
- ✓ работа методобъединений (кафедр, лабораторий) над научно-методической темой;
- ✓ микрообъединения по интересам учителей;
- ✓ работа по повышению качества ЗУН;
- ✓ работа с молодыми специалистами, наставничество;
- ✓ организация аттестации, уровень работы с учителями, имеющими рекомендации.

4. Изучение и оценка контрольно-диагностических и коррекционных умений.

Цели:

- ✓ Определить и оценить полноту охвата контролем всех основных звеньев учебно-воспитательной работы и его эффективность.

- ✓ Рассмотреть эффективность развития учебно-воспитательного процесса в рамках Закона РФ об образовании, учебных планов и программ.
- ✓ Дать анализ работы школы в условиях демократизации и гласности.

Показатели:

- ✓ охват контролем всех объектов управляемой системы;
- ✓ обоснованность в определении объектов контроля;
- ✓ система посещения уроков и внеурочных мероприятий;
- ✓ гласность контроля; участие в нем общественных организаций;
- ✓ четкость и профессионализм в рекомендациях на основе системного и тестового диагностического анализа;
- ✓ контроль за исполнением решений;
- ✓ соответствие учебного плана, учебных программ их реальному выполнению; положительная динамика успеваемости;
- ✓ тестовый анализ знаний, умений, навыков учащихся (ЗУН);
- ✓ использование резервов повышения качества ЗУН и уровня воспитанности на основе современных диагностик;
- ✓ эффективность использования кабинетной системы;
- ✓ систематическое регулирование УВП и коррекция деятельности его участников;
- ✓ обеспечение единства требований к учителям и учащимся.
- ✓ В результате изучения состояния внутришкольного контроля следует установить
- ✓ наличие его целостной системы на диагностической основе (взаимосвязь объектов контроля, соответствие содержания контроля цели, виду, форме, совокупности методов контроля);
- ✓ основные направления контроля как профессиональной услуги;
- ✓ количественные и качественные характеристики информации, собранной в результате контроля и подвергнутой анализу на диагностической основе;
- ✓ осуществление процесса регулирования (исполнение принятых решений).

Важный этап - оценка регулирующей и корректирующей деятельности руководителей школы, целью которой является поддержание системы на заданном плане работы школы уровне. Оценить, как действовали руководители школы; изучить ту или иную педагогическую информацию; принимались ли решения по оперативному корректированию учебно-воспитательного процесса и каковы результаты этих воздействий.

Количество показателей оценки деятельности руководителей школы может быть расширено или уменьшено. Особое место в итоговом анализе занимает оценка каждого показателя в блоке. В предлагаемой методике принята трехуровневая система оценки. Первый уровень отмечается баллом 1 и характеризуется как критический уровень целостности показателя. Второй уровень отмечается баллом 2 и характеризуется как достаточный. Третий отмечается баллом 3 и характеризуется как оптимальный.

Алгоритм действий инспектирующего или проводящего самоанализ руководителя следующий: проставить баллы напротив каждого показателя в блоке, соответственно определив (оценив) уровень целостности показателей (как элементов в системе); суммировать баллы по каждому показателю; разделить полученную сумму на общее

число показателей, чтобы получить среднюю вариантную оценку.

Для более наглядного анализа применяется и построение диаграмм. Важно, чтобы в оценке анализа всей системы показателей управления школой принимали участие все ее руководители, общественные организации, советы по образованию, органы ученического самоуправления, родители. На основании обобщения данных анализа определяются **три уровня работы школ**.

- ✓ Высокий уровень. Школа на самоуправлении Развито сотрудничество учителей, учащихся, родителей. Педагогический коллектив — это коллектив единомышленников, каждый член которого несет ответственность за решение поставленных задач. У школы хорошие конечные результаты по уровню воспитания, обучения и развития учащихся. Все кабинеты школы — функционально пригодные.
- ✓ Средний уровень. Школа работает с элементами самоуправления. Деятельность руководителей школы поддерживается учителями, учащимися, родителями. Достигнуто взаимодействие между учительским и ученическим коллективами, но есть нерешенные проблемы и вопросы. Коллектив и совет школы прилагают усилия для их успешного решения.
- ✓ Низкий уровень. Это школы, где преобладает авторитарный стиль управления. В них медленно идет процесс демократизации, гласность управления не стала нормой деятельности. Педагогический коллектив разобщен. Школа имеет недостаточные условия для успешного решения задач УВП.

В связи с развитием демократических процессов в жизни школ, гуманизацией контроля в последнее время в практике работы органов образования Москвы прямое инспектирование заменяется отчетом руководителей округов или школ с предварительной самопроверкой и самоанализом, экспертизой на основе самодиагностики и самоанализа, взаимопроверками (взаимоанализом) деятельности школ с участием общественных советов и специалистов. Итогом такой экспертизы, например, при аттестации школы, является рассмотрение конечных результатов на советах по образованию, выездных коллегиях совместно с муниципальными органами на местах. Существенным в ходе обсуждения является защита программы развития школы на ближайшую перспективу.

При подготовке к самоанализу, аттестации ОУ, при разработке образовательных программ и программ развития руководителями ОУ может быть использована следующая модель.

Общие сведения о состоянии и развитии образовательного учреждения

- ✓ информационная справка;
- ✓ концепция (модель);
- ✓ образовательная программа (программы);
- ✓ краткая характеристика этапа развития образовательного учреждения.
- ✓ школьная документация;
- ✓ условия приема в ОУ, соответствие заявленному статусу;
- ✓ формы получения образования (очное, заочное, экстернат, семейное);

- ✓ система договорных отношений, регламентирующих деятельность ОУ;
- ✓ соответствие уставных документов Закону РФ «Об образовании», Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка.

Конкретные сведения о состоянии и развитии образовательного учреждения

Качество методического обеспечения учебно-воспитательного процесса

- ✓ кем проводился анализ;
- ✓ соответствие методического обеспечения концепции (модели);
- ✓ учебные планы. (Пояснительная записка, обоснование, особенности, анализ, оценка);
- ✓ варианты учебных планов, задействованных в ОУ;
- ✓ соответствие учебных планов ОУ заявленным целям и задачам;
- ✓ положительные моменты и трудности в выборе, разработке и использовании учебных планов.

Учебные программы. (Анализ и оценка)

- ✓ перечень программ (федеральные или авторские, дополнительные услуги);
- ✓ наличие в программах обязательных позиций (соответствие ГОС, цели, структура и содержание; технологии, образцы контролирующих материалов и критерии оценок);
- ✓ учебная литература (наличие и соответствие заявленным программам).

Контролирующие материалы. (Анализ и оценка)

- ✓ соответствие заявленным целям, стандарту;
- ✓ направленность на оценку общеинтеллектуальных умений, на осознание способов деятельности, планирование деятельности, ее организацию, самооценку и самоконтроль;
- ✓ наличие общего подхода к контролирующим материалам по всем предметам;
- ✓ наличие разного уровня сложности материалов, другие сведения.
- ✓ Достоинства и недостатки используемых учебных программ.

Итоги анализа.

Сильные стороны	Слабые стороны	Возможности	Тревоги
------------------------	-----------------------	--------------------	----------------

Качество организации учебно-воспитательного процесса

- ✓ как проводился анализ учебно-воспитательного процесса;
- ✓ роль администрации, МО, кафедр, потребителей образовательных услуг в отслеживании качества учебно-воспитательного процесса и его коррекции.

Качество учебного процесса

- ✓ соответствие целям и задачам ОУ;
- ✓ реализуемые технологии в учебном процессе;
- ✓ процедура анализа качества учебного процесса (количество проанализированных занятий, использование определенных «схем анализа» занятий, обсуждение результатов посещения занятий);
- ✓ положительные результаты и трудности.

Качество воспитательного процесса

- ✓ соответствие основных направлений и содержания воспитательной работы целям и задачам ОУ;
- ✓ система управления воспитательным процессом;
- ✓ формы внеурочной работы (клубы, объединения, студии, секции и др.);
- ✓ самоорганизация и самоуправление (совет школы, попечительский совет, родительский комитет, педсовет, органы детского самоуправления);
- ✓ система работы института классного руководства и социальных педагогов;
- ✓ положительные результаты и трудности.

Медицинское и социально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса

- ✓ система работы ОУ по измерению, сохранению и укреплению здоровья школьников;
- ✓ психологическая служба в ОУ;
- ✓ положительные результаты и трудности.

Деятельность по реализации прав участников образовательного процесса

- ✓ соблюдение прав учащихся при организации учебного процесса (выбор учителя, уровня подготовки, формы образования, участие в управлении школой и др.);
- ✓ формы гражданского просвещения преподавателей, учащихся и родителей;
- ✓ система работы с обращениями и жалобами участников образовательного процесса;
- ✓ соблюдение свободы творчества;
- ✓ защита профессиональной чести и достоинства педагогических работников;
- ✓ положительные результаты и трудности.

Итоги анализа

Сильные стороны	Слабые стороны	Возможности	Тревоги

Кадровое обеспечение и система работы с кадрами

- ✓ Общие сведения о кадрах (в том числе о совместителях)
 - изменение кадрового состава по годам (количество, возраст, образование, квалификация, стаж);

- соответствие норм учебной нагрузки заявленному статусу ОУ, наличие вакансий (тарификация, штатное расписание, распределение функциональных обязанностей за 3 года)
- ✓ Система повышения квалификации
 - количество педагогов, повысивших квалификацию (по годам);
 - формы повышения квалификации;
 - система аттестации педагогических и руководящих кадров, соответствие педагогических кадров установленному уровню квалификации;
 - поощрение и награждение педагогов;
 - достижения и проблемы.

Итоги анализа

Сильные стороны	Слабые стороны	Возможности	Тревоги

Материально-техническое обеспечение и медико-социальные условия

Наличие и соответствие материально-технической базы (МТБ) целям и задачам ОУ, определенным в Уставе (учебные помещения, сооружения, оргтехника, компьютерная сеть, библиотечный фонд, ТСО и др.)

- ✓ Состояние МТБ
 - соответствие правилам пожарной безопасности;
 - соответствие санитарным правилам по устройству и содержанию общеобразовательных школ;
 - соответствие требованиям техники безопасности.
- ✓ Использование МТБ
 - рациональность;
 - загруженность, как разрешается ситуация перегрузки.
- ✓ Развитие МТБ
 - выполнение планов развития МТБ за последние 3 года;
 - использование дополнительных источников финансирования.

Итоги анализа

Сильные стороны	Слабые стороны	Возможности	Тревоги

Качество подготовки учащихся

- ✓ Система отслеживания качества подготовки учащихся
 - как отслеживается, когда, как часто, кто занимается контролем качества постоянно и в период самообследования).
- ✓ Основные результаты выполнения аттестационных работ выпускников по

ступеням образования

- какие материалы использовались для контроля (приложить материалы и критерии оценок);
 - технология проверок;
 - результаты по годам и ступеням образования;
 - положительные моменты и проблемы в подготовке учащихся.
- ✓ Участие учащихся в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях различных уровней
- количество учащихся, принимавших участие по годам и предметам;
 - наличие призовых мест;
 - достижения и упущения.
- ✓ Поступление учащихся в высшие и средние профессиональные учебные заведения
- количество по годам (если есть сведения);
 - какие учебные заведения;
 - успехи и проблемы, связанные с продолжением образования учащимися.

Итоги анализа

Сильные стороны	Слабые стороны	Возможности	Тревоги

ИТОГИ

Кратко результаты самообследования ОУ могут быть представлены как по отдельным позициям, так и в целом. Результаты самоанализа можно свести в таблицу:

№ позиции	Название позиции	Выводы по отдельным позициям
1	Общие сведения о состоянии и развитии ОУ	
2	Качество методического обеспечения учебно-воспитательного процесса	
3	Качество организации учебно-воспитательного процесса	
4	Кадровое обеспечение и система работы с кадрами	
5	Материально-техническое обеспечение и медико-социальные условия	
6	Качество подготовки учащихся	

Цитированные в Главе 5 источники

1. Ильенко Л., Кротова Л., Оценка и прогноз формирования нравственных качеств школьников // Директор школы, 2001, №4
2. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М., Педагогическое общество России, 2000 - 121 с.
3. Самооценка образовательного учреждения. Материалы самообследования образовательных учреждений в г. Новосибирске, подготовленные в ходе международного проекта «Контроль качества образования» под руководством В.В. Иванова. Управление образования г. Новосибирска, 1997// Стандарты и мониторинг в образовании, 1998. №3, С. 39-52.
4. Ковалев Г. А., Абрамова Ю. Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. М., 1996. С. 189-199.
5. Лазарев В. С., Поташник М. М., Моисеев А. М. и др. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
6. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. - СПб, 1998.
7. Тверская Н. В. Некоторые подходы к диагностике здоровья школьников при формировании здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении // Завуч. 2001, №6. С. 97-102
8. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1998 — 288 с.
9. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.
10. Ясвин В. А., Экспертиза школьной образовательной среды, 2000 г.

Глава 6. Организация внутришкольного мониторинга

В данной Главе рассмотрены вопросы внутришкольного контроля, определяемого как наблюдение, изучение, проверка, мониторинг (отслеживание каких-либо явлений или объектов), сбор и обработка информации, ее анализ, систематизация, выявление состояния системы с целью дальнейшего совершенствования деятельности.

6.01. Внутришкольный контроль: сущность, значение, язык описания

В сознании большинства руководителей школ внутришкольный контроль был прежде связан в основном с проверкой соответствия работы школы требованиям к ней со стороны внешних инстанций, прежде всего - государственных. Само слово «контроль» сплошь и рядом вызывало у работников школ негативные эмоции, а контролирующие, проверяющие в большинстве случаев воспринимались как лица, которые не столько помогают, сколько мешают работать, порождают ненужные учителям и руководителям обязанности, требующие различной формальной отчетности, необъективные, не расширяющие, а зачастую сужающие, его права.

Контроль, заставляющий школу защищаться от внешних контролирующих инстанций, учителей - от администрации, проверяющей их работу, учеников - от учительских проверок, ограничивает возможности творческого роста контролируемых. Это в корне противоречит ценностным ориентациям современной школы, ее философии, в рамках которой основное назначение образования связывается не столько с воспроизводством существующих общественных отношений, сколько с реализацией потребностей общества в изменении и развитии. Эти потребности формируются и проявляются на всех уровнях общего образования, в том числе на уровне школы в целом, уровнях учителя и ученика.

Обратная связь между субъектом и объектом управления предполагает сегодня не только формальную проверку выполнения принятых решений, но и определение того, в какой мере эти решения соответствуют изменившимся потребностям, интересам, ценностям.

К факторам, порождающим потребность в изменении работы школы, относят:

- ✓ изменение потребностей внешней и внутренней среды школы в реализации имеющегося набора образовательных услуг;
- ✓ изменение возможностей школы реализовать запланированные действия;
- ✓ последствия изменений в других подсистемах школы.

Каждый из этих факторов должен быть учтен системой внутришкольного контроля. Целесообразно предложить следующее определение понятия «внутришкольный контроль»: **внутришкольный контроль - это процесс получения информации об изменениях внешних и внутренних условий функционирования и развития школы, несущих в себе угрозу для реализации спланированных действий или, наоборот, открывающих новые возможности для этого, процесс оценки работы школы, а также выявления необходимости и организации осуществления ее коррекции.**

Грамотно поставленный внутришкольный контроль делает управление каждой

подсистемой школы чувствительным как к изменениям в ней, так и к ее изменениям. Реагирование на эти изменения осуществляют планирование, организация и руководство. Таким образом, контроль теснейшим образом связан с другими видами управленческих действий и благодаря ему цикл управления оказывается замкнутым.

Внутришкольный контроль - вид управленческой деятельности, призванный выполнить функцию обратной связи между системой внутришкольного управления и элементами школы как объекта управления.

Установление и поддержание обратной связи предполагает:

- ✓ разработку и использование стандартов, эталонов, критериев, норм оценивания состояния разных подсистем школы;
- ✓ определение сферы действия каждой из этих норм;
- ✓ сбор информации о степени соответствия объектов контроля нормам;
- ✓ анализ причин выявленных рассогласований; поиск путей их преодоления;
- ✓ принятие соответствующих решений;
- ✓ проверку исполнения решений.

Перечень этих действий характеризует отдельные процессы контрольной деятельности. Совокупность отдельных процессов контрольной деятельности представляет собой общий процесс внутришкольного контроля.

Ниже мы рассмотрим соотношение понятий «процесс внутришкольного контроля» и «система внутришкольного контроля», которые по сей день не разведены в теории внутришкольного управления, что приводит к их некорректному использованию как в теории, так и на практике. Следует различать понятия **«норма оценивания»** и **«стандарт контроля»**, которые и в литературе по управлению школой, и в лексиконе школьных управленцев зачастую рассматриваются как синонимы.

Норма оценивания контролируемого участка школы - это абстрактная модель взаимодействия его элементов, отражающую все требования, которые предъявляют разномасштабные планы и ориентиры функционирования и развития школы.

Нормы оценивания школы формируются при планировании ее работы. Один и тот же участок школы с позиций целей разных уровней внутришкольного контроля будет оцениваться и с помощью разных норм. В идеале каждая норма соответствует определенному масштабу оценивания того или иного участка школы, что в принципе позволяет выйти на классификацию норм оценивания школы.

Стандарт контроля - это нормативное требование к объекту (участку школы в целом или его отдельному элементу), заявленное в форме, которая позволяет проверить (проконтролировать) соответствие объекта этим требованиям.

Стандарты контроля разрабатываются его субъектами в рамках выработанных при планировании норм оценивания и с опорой на имеющиеся в науках о человеке, социальных системах и управлении ими объективные показатели состояния ключевых характеристик объекта контроля. Для тех элементов системы работы школы, для которых такие показатели еще не разработаны, используются внутришкольные локальные нормы, позволяющие оценить состояние ключевых характеристик объекта контроля с помощью субъективных, заданных квалиметрических показателей, значимых только для данной школы и ориентированных только на нее.

Система внутришкольного контроля – система взаимосвязанных и согласованных на всех уровнях внутришкольного управления как по «вертикали», так и по «горизонтали» процессов внутришкольного контроля, составляющих их управленческих действий.

6.02. Рекомендации по организации внутришкольного контроля (мониторинга, диагностирования)

Основные определения внутришкольного контроля

Основные принципы контроля

- ✓ Актуальность, подчинение контроля целям, задачам, стоящим перед лицеем в конкретный период его деятельности.
- ✓ Обеспечение гласности: своевременное информирование коллектива как о конкретных направлениях, объектах, субъектах, целях и задачах, формах, сроках, так и о результатах, выводах и предложениях.
- ✓ Уважение прав и обязанностей участников контроля.

Требования, обеспечивающие эффективность контроля

- ✓ Целесообразность.
- ✓ Четкость целей и задач.
- ✓ Определенность объектов.
- ✓ Систематичность и планомерность.
- ✓ Соответствие форм и методов целям и содержанию.
- ✓ Оперативность.
- ✓ Коллегиальность.
- ✓ Объективность.

Объекты контроля

- ✓ Состояние организационно-педагогических условий успешной работы учреждения.
- ✓ Состояние учебно-воспитательного процесса в учреждении.
- ✓ Состояние внеклассной воспитательной работы.
- ✓ Состояние финансовой и хозяйственной деятельности.
- ✓ Качество и эффективность работы учителей (качество преподавания, выполнения государственных учебных программ, рост профессионального мастерства как результат повышения квалификации и самообразования и др.)..
- ✓ Качество и эффективность работы учащихся (посещаемость учебных занятий, успеваемость; качество знаний, умений и навыков; формирование нравственных качеств и др.).
- ✓ Качество работы обслуживающего персонала (выполнение им должностных обязанностей, результаты работы, отношение к делу и т.п.).

Каждый из перечисленных объектов представляет собой сложное педагогическое явление и может делиться на более мелкие элементы. Соответственно и контролирующая деятельность может быть направлена как на изучение целостного объекта, так и на его отдельные части.

Направления контролирующей деятельности

- ✓ Фронтальный (обзорный) - охват контролем всех сфер деятельности.
- ✓ Текущий (организационный) - оформление и ведение журналов, проверка тетрадей, выполнение программ и стандартов образования и т.д.
- ✓ Тематический - на контроле определенный вопрос, тема.
- ✓ Предметный - изучение состояния преподавания отдельных предметов.
- ✓ Индивидуальный (персональный) - изучение деятельности учителя (классного воспитателя).
- ✓ Классно-обобщающий - изучение всех параметров класса (параллели).
- ✓ Взаимоконтроль - проверка результатов работы учителя другим учителем (учителями).
- ✓ Самоконтроль - самоанализ и корректировка собственной педагогической деятельности учителем (воспитателем).

Планирование контроля

- ✓ Определение целей и задач контроля.
- ✓ Выявление объектов контроля, определение типа контроля.
- ✓ Определение круга вопросов, требующих изучения.
- ✓ Определение сроков контроля.
- ✓ Определение участников, распределение их обязанностей.
- ✓ Определение форм и методов контроля.
- ✓ Определение видов подведения итогов.
- ✓ Подготовка итогового документа (аналитической справки, приказа и т.д.)
- ✓ Определение сроков проверки исполнения предложений, рекомендации.

Этапы контроля

- ✓ Подготовительный:
 - постановка цели;
 - определение объекта;
 - установка сроков;
 - изучение литературы;
 - разработка инструментария.
- ✓ Практический:

- сбор информации;
 - наблюдение;
 - собеседование;
 - тестирование;
 - анкетирование;
 - изучение документации;
 - посещение уроков;
 - контрольные работы.
- ✓ Аналитический:
- систематизация информации;
 - анализ;
 - выводы;
 - прогнозы;
 - рекомендации.

Условия полноценного и объективного контроля

- ✓ Высокая компетентность, научно-теоретическая и методическая подготовка, моральное право на контроль членов администрации.
- ✓ Способность руководителей не только умело, со знанием дела вскрывать недостатки учебно-воспитательного процесса, но и находить положительное, эффективное в работе учителей и учащихся, выявлять причины недостатков, руководить их устранением, изучать, обобщать и внедрять передовой педагогический опыт.
- ✓ Общественный характер контроля, привлечение к проверкам заведующих кафедрами, других членов педагогического коллектива.
- ✓ Гласность контроля, обеспечиваемая его плановым характером и информированностью педагогического коллектива о ходе и результатах контроля.
- ✓ Органическая взаимосвязь контроля с глубоким и всесторонним анализом проверяемых объектов (педагогических явлений, процессов, деятельности учителей и учащихся), конечной целью которого является принятие определенных педагогических и управленческих решений и прогнозирование дальнейшего развития изучаемого процесса или его компонентов.

Схема анализа результатов диагностирования

- ✓ Определение содержания (темы исследования). Выделение проблемы, обоснование ее актуальности.

- ✓ Определение сроков диагностирования.
- ✓ Определение объекта и предмета исследования. (Объект - это учебное пространство, школьная дисциплина, внеучебное пространство; предмет - это конкретная часть объекта, определяющая границы исследования в рамках объекта).
- ✓ Формирование цели исследования и определение основных задач. Цель должна уточнять формулировку и предмет. Задачи (подцели) - это конкретизация цели.
- ✓ Выбор формы и методов исследования (изучение документации, наблюдение, опросы, анкетирование, планирование и т.д.).
- ✓ Обработка и анализ информации (составление таблиц, графиков, диаграмм).
- ✓ Описание результатов:
 - общие тенденции;
 - частные моменты;
 - сопоставление результатов.
- ✓ Выводы.
- ✓ Предложения и рекомендации.
- ✓ Определение сроков проверки выполнения рекомендаций.

6.03. Проектирование модели внутришкольного мониторинга

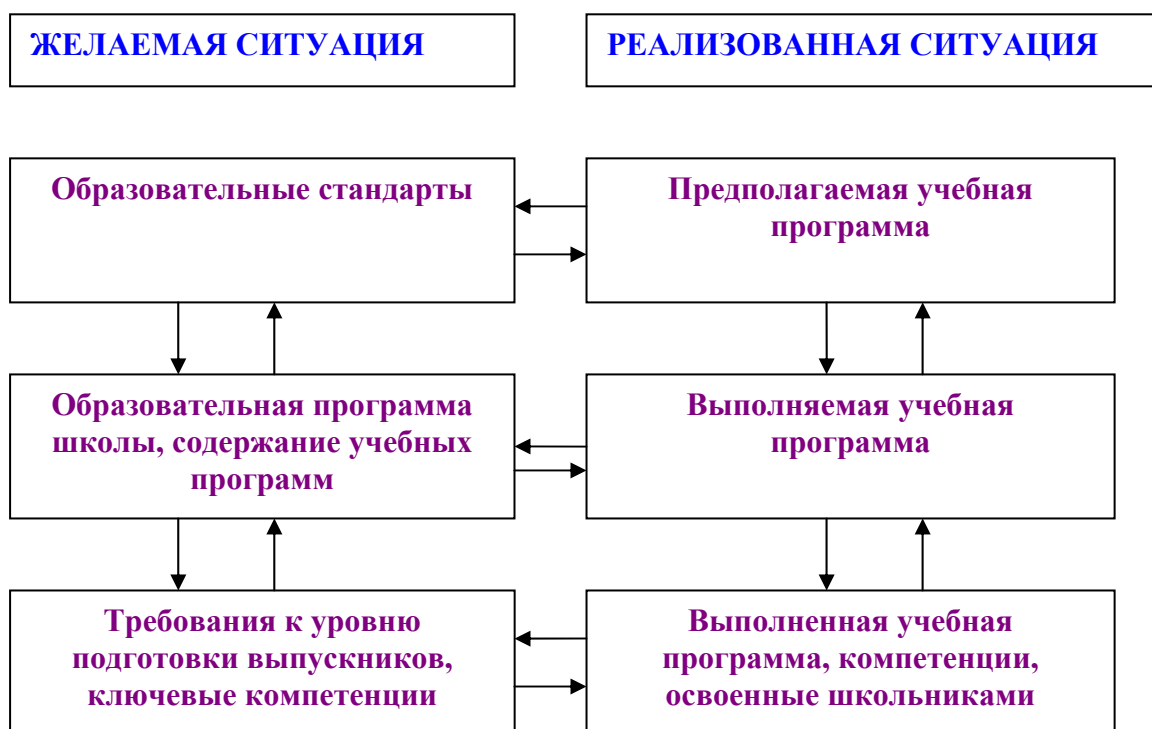
Создание системы управления качеством образования требует перехода школы к объективной системе диагностики качества обучения на всех ступенях (начальной, средней и старшей).

При этом мониторинг обученности фиксирует промежуточные результаты подготовки к выполнению стандарта, необходимые для дальнейшего успешного учения.

Без информации о ходе и промежуточных результатах, без постоянной обратной связи процесс управления невозможен. Отсутствие необходимой информации парализует процесс управления. Однако избыток информации о мелких второстепенных деталях также не способствует принятию правильных решений.

Наиболее важной является информация, полученная в системе внутришкольного мониторинга. Содержание мониторинга определяется администрацией общеобразовательного учреждения в зависимости от цели и конкретных задач. Отсюда следует, что администрации предстоит разобраться в обилии фактов, провести их сортировку, отсеять несущественное, выделить главное, оценить их с точки зрения влияния на ход и результаты образовательного процесса, и только затем принять наиболее обоснованные и оптимальные решения. Хранение и систематизация потоков информации могут быть обеспечены использованием компьютеров с соответствующим программным обеспечением.

АНАЛИТИЧЕСКАЯ СХЕМА МОНИТОРИНГА В ШКОЛЕ



Этап мониторинга сходен и с информационной стадией управления. В обоих случаях речь идет об информационных процессах. Отличительной чертой мониторинга, как уже отмечалось нами, является информация о соответствии фактического результата его ожиданиям, предсказаниям, а также оценка этого соответствия.

Обратная информация - ещё один необходимый элемент мониторинга, а, следовательно, и управления школой. На её основе изменяется отношение к результату и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей.

Организация мониторинга

Для того чтобы мониторинг стал реальным фактором управления, он, представляя собой определенную систему деятельности, должен быть организован.

Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации. Таким образом, мониторинг, являясь основанием для принятия решений о сохранении или пересмотре какого-либо способа действий или поведения, сам становится областью принятия решений.

Для обеспечения эффективности мониторинга в школе важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация:

- ✓ полнота;
- ✓ релевантность;
- ✓ адекватность;
- ✓ объективность;
- ✓ точность;
- ✓ своевременность;
- ✓ доступность;
- ✓ непрерывность;
- ✓ структурированность;
- ✓ специфичность для каждого уровня мониторинга.

Все перечисленные требования обычно рассматриваются как **основные свойства мониторинга**. Ими определяются и различные организационные формы мониторинга.

Потребность в объективной информации вызвана изменениями в управлении образованием, социальными изменениями.

Некоторый педагогический парадокс заключается в том, что в ряду: область измерения - модель - критерий - показатель (индикатор) - технология определения (инструментарий), серьезно проработаны все элементы за исключением последнего.

Мониторинг может выполнять функции:

- ✓ информационную;
- ✓ диагностическую;
- ✓ контрольную;
- ✓ педагогическую.

То, какие реально функции он будет выполнять, зависит от целей построения системы мониторинга. В свою очередь цели определяют технологию реализации.

В немногочисленных публикациях по вопросу организации педагогического мониторинга спектр направлений отслеживания функционирования и развития подсистем школы представлен в несколько усеченном виде. Для более полного определения возможных направлений мониторинга необходима работа с моделью, адекватно отражающей цели и процессы развития школы.

В проектировании такой модели была использована идея сферного подхода (Л. М. Семашко Сферный подход. - СПб, 1991.), в соответствии с которой структура школы как социальной организации образует единство четырех сфер: материальной, организационной, духовной, гуманитарной. Источник развития этих сфер - диалектическое противоречие между ними, а высшая цель развития - гуманитарная сфера, ученик, развитие способностей и удовлетворение потребностей которого являются главной задачей развивающейся школы.



Сферная модель развивающейся школы.

Сферная модель школы дает возможность наиболее полно выделить основные процессы развития школы внутри каждой из четырех сфер. Мониторинг этих процессов и является важной составляющей деятельности субъектов управления школой.

Очевидно, что организовать отслеживание развития по всем вышеназванным направлениям одновременно крайне трудно. Поэтому основные усилия были сконцентрированы на главном - развитии учащихся школы.

Канадский профессор Д. Уилмс представил российскому читателю оригинальные подходы к проектированию системы школьного мониторинга (Уилмс Д. Система мониторинга и модель "вход-выход" // Директор школы. - 1992. - № 2). В основе подхода - зависимость между параметрами "входа" и параметрами "выхода". В первой из рассмотренных ученым моделей - "согласование управления" доминирует значимость "входа", т.е. если школа по некоторым параметрам соответствует принятым стандартам, то тем самым автоматически (с чем вряд ли можно согласиться) обеспечивается достаточно высокий уровень ее деятельности.

Вторая модель - "мониторинг деятельности". Здесь примерно в равной степени значимы измерения "входа" и "выхода". В диагностике используются в основном тесты учебных

результатов, стандартизированные на государственном уровне.

Третья модель - "диагностический мониторинг". В этой модели доминирует значимость "выхода", академические достижения оцениваются регулярно. И последняя, наиболее полная, модель "пяти факторов", в которой отслеживается деятельность ученика, академические навыки, морально-психологический климат в коллективе, профессионализм учителей и руководителей школы.

Из рассмотренных выше моделей наибольший интерес представляют две: модель "пяти факторов" и диагностическая модель. Обе эти модели многофункциональны. Основные их функции: сервисная, экспертная, интегративная, диагностическая. Последняя функция и определила выбор модели: внутришкольный диагностический мониторинг (ВДМ).

В пятидесятые годы в системе "вход-выход" управленческие школы, ориентированные на системный подход, рассматривали деятельность организаций как открытых динамических систем. Параметрами, определяющими "вход", назывались: информация, капитал, трудовые ресурсы. Параметрами "выхода" - продукт, динамика развития, удовлетворенность персонала. Школа - организация социальная, не нацеленная на получение прибыли в ее денежном выражении. Тем не менее, отвергать возможность ориентации на некоторые из приведенных выше параметров при проектировании модели ВДМ нельзя.

Прежде всего, была решена задача выбора параметров "выхода". Таковыми стали четыре параметра, которые характеризуют выпускника школы:

- обученность;
- физическое здоровье;
- воспитанность;
- психическое развитие.

После изучения внешней среды и состояния социума параметрами "входа" были выбраны:

- пол;
- состав семьи;
- бытовые условия;
- социальный статус родителей.

Принцип "черного ящика" системного подхода можно представить в виде схемы:



В соответствии с этой схемой устанавливается обратная связь между "выходом" (потребитель системы) и "входом". При этом изменение характеристик "выхода" - качества выпускника школы - требует изменения параметров "входа" и качества внутрисистемных процессов.

Рассматривая педагогический мониторинг как подсистему системы управления школой, следует помнить, что для обеспечения высокого качества "выхода" необходимо обеспечить качество параметров "входа", качество процессов в системе и качество внешней среды. Именно это условие определяет конкурентоспособность "продукта" - ученика, выпускника школы. При этом качество "выхода" нельзя обеспечить улучшением только качества "входа" или только совершенствованием внутрисистемных процессов.

Оценка качества "выхода" не может быть выше любой из следующих двух оценок: оценки качества "входа" и оценки качества внутри- и внешешкольных процессов обучения, воспитания и социализации учащихся.

Таким образом, если принимается решение в соответствии с целями развития школы повысить требования к выпускникам, управленческая система школы обязана реагировать принятием мер по внесению качественных изменений в параметры "входа" и процессы функционирования школы.

С другой стороны, сегодняшняя школа, являясь открытой социально-педагогической системой, обречена на то, чтобы приспосабливаться к внешней среде, и в меньшей степени на то, чтобы ее изменять.

Внешняя среда, параметрами которой являются: экономика, экология, культура, социально-бытовые условия, общественные и политические отношения, ведет себя по отношению к школе на этапе становления Государства Российского достаточно агрессивно. Консерватизм системы образования, запас прочности, созданный в советское время, обеспечивает ее относительную устойчивость.

В нестабильных условиях для руководителей, планирующих перевод школы в режим развития, управленческая задача предельно конкретизируется: обеспечить устойчивое функционирование школы как основу ее последующего развития. В решении этой задачи педагогический мониторинг есть ни что иное, как инструмент, использование которого во многом помогает достижению нужного результата.

6.04. Панорама нововведений во внутришкольном контроле

Описанию отдельных нововведений во внутришкольном контроле мы предпосылаем панораму управленческих нововведений, связанных с реализацией этого вида управленческой деятельности в школе, анализ и оценку представленных в ней тенденций развития внутришкольного контроля. Это позволит руководителю школы понять место каждого отдельного нововведения, далее предлагаемого его вниманию, в системе контрольной деятельности школы и в общем потоке нововведений во внутришкольном контроле

Две группы характеристик панорамы нововведений

Первая группа - **перечень элементов контрольной деятельности:**

- ✓ концептуальные основания контрольной деятельности;
- ✓ цели;
- ✓ функции;
- ✓ содержание;
- ✓ организационные формы
- ✓ структура совокупного субъекта контроля;
- ✓ технологии;

- ✓ условия и ресурсы;
- ✓ продукты;
- ✓ последствия;
- ✓ результаты контроля.

Вторая группа - **перечень основных направлений жизнедеятельности школы, а также ее основных подсистем:**

- ✓ образовательная подсистема школы и протекающие в ней образовательные и инновационные процессы;
- ✓ научно-методическое обеспечение инновационных процессов;
- ✓ работа с кадрами, работа с контингентом учащихся;
- ✓ финансово хозяйственная и экономическая деятельность;
- ✓ материально-техническая деятельность;
- ✓ ремонт школьного оборудования;
- ✓ внешние связи школы, отношения с инстанциями, осуществляющими внешний контроль за ее работой.

Новое в концептуальных основаниях контрольной деятельности в школе

Новым в концептуальных основаниях всех направлений контрольной деятельности в школе является сам факт постепенного осознания этих оснований, отказ руководителей школ бездумно следовать любым рекомендациям, стремление дойти до сути профессиональной деятельности. Сегодня многие руководители школ обращаются к идеям, рожденным в рамках разных наук, рассматривающих вопросы социального управления

- ✓ общей теории управления и теории социального управления;
- ✓ общей теории инновационных процессов и теории управления проектами;
- ✓ современной теории внутришкольного управления;
- ✓ педагогике;
- ✓ педагогической инноватике;
- ✓ теории систем, кибернетике;
- ✓ общей теории информации;
- ✓ зарубежном менеджменте

и др., преломляют их в русле гуманистической ориентации современной школы, объединяют с идеями, рожденными в передовом опыте внутришкольного управления, собственным опытом и интуицией и выстраивают основания своей профессиональной деятельности.

Новые аспекты в основаниях действующих систем внутришкольного контроля

Для контроля за образовательной подсистемой школы:

- ✓ связывание конкурентоспособности школы с тем, в какой мере набор и качество оказываемых ею образовательных услуг соответствуют социальному заказу на эти услуги;
- ✓ связывание возможностей школы как открытой системы реализовать то или иное содержание образования с возможностями и ограничениями внешней среды;
- ✓ связывание эффективности работы школы как организма с тем, в какой мере являются согласованными все протекающие в ней процессы;

Для контроля за работой с кадрами:

- ✓ связывание эффективности работы школы как гуманитарной системы с тем, в какой мере ее работники будут заинтересованы в повышении своего профессионального мастерства;
- ✓ связывание эффективности работы школы как механизма с оптимальной расстановкой кадров;

Для контроля за работой с контингентом учащихся:

- ✓ отказ от стремления привести всех учащихся к одинаковым конечным результатам образовательного процесса;
- ✓ стремление обеспечить при проектировании и организации образовательного процесса в школе учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и, соответственно, получение им результатов, соответствующих его учебным возможностям;
- ✓ учет возрастных и временных периодов, когда по целому ряду специальных причин осмотр, диагностика и коррекция детей являются оптимальными;
- ✓ ориентация на полную добровольность при медико-психолого-дефектологическом обследовании детей;

Для контроля за финансово-хозяйственной и экономической деятельностью в школе:

- ✓ учет возможностей школы влиять на нормативы ее бюджетного финансирования, появившихся с переводом отраслей социокультурной сферы на новые условия хозяйствования и обусловленных современным порядком определения этих нормативов (отсутствие утвержденной или хотя бы рекомендованной методики расчета этих нормативов позволяет каждой из сторон добиваться своих целей);
- ✓ учет возможности школы влиять на размеры отчислений для образования внебюджетных средств местных органов власти, обусловленной ст. 46 Закона «О местном самоуправлении»;
- ✓ учет появившейся у школ возможности привлекать внебюджетные средства, минуя органы власти и управления;
- ✓ учет появившейся у школ возможности иметь собственные источники финансирования, в частности, в области оказания дополнительных образовательных услуг и предпринимательской деятельности;

Для контроля за материально-технической деятельностью, ремонтом школьного оборудования:

- ✓ ориентация на устранение неблагоприятных и поддержание благоприятных факторов влияния материально-технической базы школы, ее дидактических средств на состояние здоровья учащихся и работников школы;

Для контроля за внешними связями школы:

- ✓ понимание ограниченности возможностей школы (кадровых, научно-методических, информационных и пр.) для самостоятельной реализации имеющихся у нее замыслов;
- ✓ ориентация на избирательное отношение к выбору партнеров во внешкольной среде;

Для контроля за отношениями с инстанциями, осуществляющими внешний контроль над работой школы:

- ✓ ориентация на использование школой появившейся в связи с автономизацией образовательных учреждений возможности оградить себя от несанкционированного директивными и нормативными актами внешнего контроля за ее работой;
- ✓ ориентация на осознанное привлечение к внешней экспертизе работы школы разных лиц и организаций.

Новое в направленности контроля

К числу новых направлений внутришкольного контроля относятся:

- ✓ перемещение центра тяжести с административного контроля, осуществляемого преимущественно единолично, на коллективные формы контрольной деятельности;
- ✓ расширение доверительности контроля за счет использования таких его форм, как самоконтроль и взаимоконтроль;
- ✓ увеличение гласности контроля, обретение членами общешкольного коллектива права и возможности доступа к контрольной документации;
- ✓ повышение уровня профессиональной компетентности субъектов контроля, прежде всего за счет делегирования контрольных полномочий заместителям директора школы по разным направлениям работы или профильным кафедрам, методическим объединениям учителей и т.д.

Новое в содержании контрольной деятельности в школе

Новым в содержании контрольной деятельности является стремление школ дополнить перечень традиционных контрольных действий новыми, позволяющими охватить новую функциональные области жизнедеятельности школы, и отказ от морально устаревших действий. Перечислим новые виды контрольных действий.

Для контроля за образовательной подсистемой:

- ✓ разработка стандартов контроля (модели выпускника школы, моделей результатов

образовательных процессов, моделей социального заказа, планов функционирования и развития школы и др.);

- ✓ диагностика состояния образовательной подсистемы школы;
- ✓ оценка состояния этой подсистемы с точки зрения соответствия стандартам контроля; анализ причин выявленных рассогласований и поиск путей их преодоления;
- ✓ принятие решения о направлениях коррекции образовательной подсистемы школы или о необходимости уточнения стандартов контроля;
- ✓ организация исполнения решения (организация коррекционной работы);
- ✓ проверка исполнения решения;

Для контроля за работой с кадрами:

- ✓ разработка стандартов контроля (требований к уровню профессиональной квалификации, личностным качествам, состоянию здоровья работников разных подразделений школы, дополняющих перечень квалификационных характеристик, предложенный Министерством образования РФ для аттестации работников школ);
- ✓ аттестация работников школы;
- ✓ диагностика состояния здоровья работников школы;
- ✓ оценка степени соответствия уровня профессиональной подготовленности, личностных качеств, состояния здоровья работников школы разработанным стандартам контроля; анализ причин выясненных рассогласований и поиск путей их преодоления;
- ✓ принятие решений о направлениях работы (методической, психологической, медицинской и пр. служб), корректирующих состояние работы с кадрами или об изменении выбранных стандартов контроля;
- ✓ организация коррекционной работы;
- ✓ проверка исполнения;

Для контроля за работой с контингентом учащихся:

- ✓ разработка стандартов контроля (требований к контингенту учащихся, с которым работает школа на каждой степени образования; уровню образовательной подготовленности, психофизиологическим особенностям, способностям и склонностям; требований к учащимся, желающим осваивать избранное ими содержание образования на том или ином уровне сложности и др.);
- ✓ диагностика учебных возможностей учащихся;
- ✓ аттестация учащихся (оценка уровня образовательной подготовленности);
- ✓ диагностика психофизиологического состояния детей;
- ✓ диагностика детей, нуждающихся в компенсирующем обучении;
- ✓ раннюю диагностику и раннюю профилактику заболеваний, наиболее часто встречающихся у школьников;
- ✓ диагностика и выявление детей, нуждающихся в социально педагогической поддержке;
- ✓ принятие решений о направлениях работы (учебной, медицинской, внеучебной, дефектологической, психологической подсистем школы), корректирующих имеющееся состояние работы с контингентом учащихся;

- ✓ организация коррекционной работы;
- ✓ проверка результативности;

Для контроля за финансово-хозяйственной и экономической деятельностью в школе:

- ✓ осуществление расчетов потребности всех протекающих в школе процессов в ресурсах и условиях и отражение этой потребности в бюджете школы и бюджетах ее подсистем (бюджет выступает в роли стандарта контроля);
- ✓ осуществление расчетов стоимости инновационных проектов, учитываемых в договорах с внешними по отношению к школе фондами развития образования, осуществляющими обеспечение этих проектов необходимыми условиями и ресурсами (эти расчеты также являются стандартами контроля);
- ✓ оценка степени соответствия обеспечения школы условиями и ресурсами стандартам контроля; анализ причин выявленных рассогласований и поиск способов их преодоления;
- ✓ организация необходимой работы и проверка ее исполнения;

Для контроля за материально-технической деятельностью, ремонтом школьного оборудования:

- ✓ разработка стандартов контроля (графиков занятости помещений школы, требований к оборудованию и учебным помещениям школы с учетом особенностей образовательного процесса, требований традиционного гигиенического подхода, дополненного эргономическим, связанным с правильным подбором дизайна школьных помещений и дидактических средств);
- ✓ оценка степени соответствия школьных помещений и дидактических средств выработанным стандартам контроля, анализ причин выявленных рассогласований и поиск путей их преодоления;
- ✓ принятие решений о направлениях работы, корректирующих состояние материально хозяйственной деятельности в школе (изменение интерьера школьных помещений, теплового, светового, воздушного режима в них, Введение в действие новых площадей и пр.);
- ✓ организация выполнения принятых решений и проверку их исполнения;

Для контроля за внешними связями школы:

- ✓ разработка стандартов контроля (к их числу сегодня относят содержание необходимых школе творческих контактов с лицами и организациями внешней среды, уровень требуемой квалификации и профессиональной специализации предполагаемых партнеров, допустимая стоимость оказываемых школе услуг);
- ✓ оценка степени соответствия состояния имеющихся внешних связей и стандартов контроля, анализ выявленных рассогласований и поиск путей их преодоления;
- ✓ принятие решений о направлениях работы, корректирующих состояние внешних связей школы (их расширение или сужение, изменение направленности, характера связей и др.);
- ✓ организация выполнения принятых решений и проверку их исполнения;

Для контроля за отношениями с инстанциями, осуществляющими внешний контроль за работой школы:

- ✓ формулирование стандартов контроля (к их числу относят ряд положений Закона РФ «Об образовании», директивных и нормативных актов, регламентирующих внешний контроль за школами, внутришкольные нормативные акты,

согласованные с органами управления образованием (ОУО), устанавливающие границы полномочий внешних инстанций в контроле за теми образовательными процессами, которые финансируются не из государственного и территориального бюджетов, и др.);

- ✓ оценка степени соответствия состояния отношений школы с инстанциями, осуществляющими внешний контроль ее работы;
- ✓ принятие решений о внесении корректив в эти отношения, о подаче апелляции в конфликтную комиссию при ОУО, заявления в суд и т.д.; о совместной с этими инстанциями корректировке нормативных актов, подготовленных школой и регулирующих отношения с ними и т.д.);
- ✓ организация выполнения принятых решений и проверку их исполнения.

6.05. Понимание планирования как управленческого действия

Для современного периода характерен переход от узкого понимания планирования как процедуры составления школьных планов - к пониманию более широкому и объемному. Четко выделяются и приобретают большее, чем раньше, значение такие действия:

- ✓ изучение и анализ ситуации в окружающей школу социальной среде;
- ✓ анализ образовательных потребностей потенциальных и реальных «заказчиков» школы;
- ✓ прогноз возможных, вероятных изменений в социуме и - соответственно в социальном заказе;
- ✓ анализ собственных достижений школы, достигнутого ею уровня функционирования;
- ✓ анализ ее проблем, анализ и оценка общего потенциала школьного коллектива, его сильных и слабых сторон;
- ✓ выбор общих устремлений, ориентиров, целей деятельности школы и системы управления (целеполагание в широком смысле этого слова);
- ✓ планирование как определение характера, структуры, последовательности необходимых действий, их ответственных исполнителей, сроков, технологии исполнения и т.п.

Усиливается тенденция аналитического, диагностического и прогностического обоснования школьных планов.

Объекты планирования

Нововведения во **внутришкольном планировании** во многом стимулируются существенным изменением, чаще всего - расширением круга его объектов, то есть в школе и ее окружении, в системе управления, что требует планирования.

В образовательной и обеспечивающей подсистемах школы, с одной стороны, произошло (по крайней мере, в большинстве школ, сокращение планосозидающей деятельности в сфере внеклассной и внешкольной воспитательной работы (в связи с резким сокращением

ее масштабов и интенсивности по известным причинам), однако, с другой стороны - появилось (в силу значительного расширения компетенции и ответственности школы) немало новых объектов планирования, проектирования, программирования, концептуального моделирования:

- ✓ состав учащихся и порядок их приема;
- ✓ развитие образовательного процесса, инновационные процессы в образовании;
- ✓ будущее конкретной школы;
- ✓ исследовательская, опытно-экспериментальная работа в школе;
- ✓ создание в школе различных видов классов со специфическими образовательными программами, потоков, профилей и их функционирование;
- ✓ образовательная подсистема школы в целом с учетом преемственности между обучением и внеклассной работой, между ступенями образования;
- ✓ новые виды образовательных учреждений, появившиеся в ходе образовательной реформы (лицеи, гимназии, адаптивные школы и др.);
- ✓ деятельность относительно самостоятельных модулей (в крупных школах и школах-комплексах), выполняющих определенную роль в решении общих задач образовательного учреждения);
- ✓ деятельность по разработке программно-методического обеспечения образовательного процесса (учебного плана, программ, технологий, подходов к организации обучения и воспитания);
- ✓ деятельность множества новых подразделений и служб школы (кафедр, лабораторий, временных творческих и исследовательских коллективов, психологической службы и т.п.);
- ✓ внутренняя образовательная среда школы, ее социально-психологический климат;
- ✓ внешние связи образовательного учреждения;
- ✓ предпринимательская, финансово-хозяйственная деятельность и др.

Субъекты планирования

Наряду с членами школьной администрации, традиционно являвшимися субъектами процессов планирования, во многих школах сегодня наблюдается участие в планировании вновь возникающих школьных подразделений типа уже упоминавшихся кафедр, лабораторий, ВНИКов. К исследовательскому обеспечению планирования подключаются зачастую научные подразделения. В школах, исповедующих демократические ценности и принципы управления, в планировании школьных дел участвуют многие учителя, школьники, родители учащихся.

Продукты планирования

Главное, что оправдывает различные изменения и нововведения в планировании - это его

способность после изменений производить новые по номенклатуре и качеству продукты. Именно от них зависят те результаты, которые будут получены при взаимодействии планирования с управляемым объектом, школьным сообществом.

Какие же продукты, непосредственные итоги планирования как вида деятельности являются сравнительно новыми для наших школ? Среди наиболее значимых:

- ✓ итоги анализа окружающей среды;
- ✓ прогнозы изменений среды и социального заказа школе;
- ✓ обоснованные выводы о достигнутом уровне работы школы, ее достижениях (правда, многие педагогические коллективы сильно затрудняются и до сих пор в аргументации своих главных достижений и конкурентных преимуществ);
- ✓ итоги проблемного анализа состояния школы, то есть наборы четко выявленных проблем ее функционирования;
- ✓ операциональные цели для различных участков работы школы;
- ✓ миссии конкретного образовательного учреждения и предназначения его подсистем, звеньев;
- ✓ модели выпускников школы;
- ✓ учебные планы школы (прежде всего - их школьный компонент);
- ✓ программы обучения и воспитания;
- ✓ ориентиры и цели обеспечивающей и управляющей подсистемы школы;
- ✓ согласованные, действительно системные планы работы школы (в прежние времена чаще всего общешкольные планы представляли собой механическое соединение разных блоков, написанных разными членами школьной администрации, без необходимого согласования между ними);
- ✓ цели и планы развития школы;
- ✓ концепции и программы развития школы в целом и ее отдельных участков и звеньев;
- ✓ стратегии деятельности школьного сообщества и его элементов.

Разработка большинства названных продуктов не имела аналогов в профессиональном прежнем опыте субъектов внутришкольного планирования, а получить соответствующие документы в готовом виде извне, в централизованном порядке оказалось затруднительно, так как школы стали сильно отличаться друг от друга.

Внутришкольное планирование стало приобретать ярко выраженный творческий, созидательный характер, органично сочетая в себе элементы тактического и стратегического планирования.

Поскольку именно нововведения, связанные с разработкой стратегических планов, по нашему мнению, способны в наибольшей мере изменить нынешнюю ситуацию во внутришкольном планировании и поскольку они сегодня являются наиболее заметными и значимыми изменениями в практике планирования, остановимся, прежде всего, на их характеристике.

6.06. Планирование качества образования

Качество не появляется внезапно. Его необходимо планировать. Качество должно быть

важнейшей планкой в стратегии учреждения и достигаться систематически в строгом соответствии с процессом стратегического планирования. Стратегическое планирование - это одна из главнейших планок в системе общего управления качеством образования.

Планирование качества образования связано с разработкой долгосрочного направления деятельности образовательного учреждения. Мощное стратегическое видение - один из наиглавнейших факторов успеха любого учреждения.

Процесс стратегического планирования в образовании отражает происходящее в промышленности и торговле. Инструменты, используемые там для определения главной задачи, целей, анализа сильных и слабых сторон, возможностей и опасностей, переносятся и в сферу образования. Сами по себе эти инструменты просты, и применять их также несложно. Причиной эффекта от их применения является сфокусированность, которую они придают общему мыслительному процессу. Они заставляют задаваться вопросами:

- ✓ Зачем существует учреждение?
- ✓ Для кого существует учреждение?
- ✓ Верные ли цели преследует учреждение?

Стратегическое планирование дает возможность сформулировать долгосрочные приоритеты и способствует рациональным изменениям. Не имея стратегии, учреждение не может быть уверено, что оно находится в оптимальном месте для использования новых возможностей наилучшим образом. Ведущие цели стратегического планирования определяются не только разработкой общего плана развития образовательного учреждения на некоторый временной период, но и осмыслением и пересмотром главных направлений образовательных услуг, предоставляемых данным учебным заведением, и их соответствия запросам потребителей.

При стратегическом планировании, как правило, особое внимание уделяется разработке некоторой совокупности ключевых проблем. Их перечень можно представить так

ПРОЦЕСС СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

Этапы	Вопросы, на которые необходимо ответить
Главная цель	Какова наша цель? Каковы наше видение, главная задача и ценности?
Требования потребителя (обучаемого)	Кто наши потребители? Что ожидают от нас наши потребители? В чем мы должны быть сильны, чтобы отвечать их ожиданиям? Чего требуют обучаемые от учреждения? Какие методы мы используем для определения нужд потребителя (обучаемого)?
Пути к успеху	Каковы наши сильные (слабые) стороны, возможности и грозящие опасности? Какие факторы являются критическими для нашего успеха? Как мы собираемся достичь успеха?
Реализация качества	Какие стандарты мы собираемся установить? Как мы собираемся осуществлять качество? Что будет стоить нам качество?
Кадры	Как мы будем подбирать себе коллектив сотрудников? Достаточны ли вложения в коллектив и его развитие?
Оценка процесса	Есть ли у нас реальные механизмы действия, применимые в случаях неудач или ошибок? Каким образом мы узнаем, что работаем успешно?

Обязательной определенной последовательности действий, которой надо следовать, приступая к стратегическому планированию, не существует, хотя разумно идти по пути от теории к практике. Однако чрезвычайно важно осуществить систематический подход при планировании будущего. Стратегия должна базироваться на запросах и ожиданиях

различных групп потребителей. Исходя из этого, нужно строить свою политику и план, который определит главную задачу (миссию) и расширит видение в целом.

При стратегическом планировании возможна следующая последовательность действий:

- ✓ Определение главной задачи
- ✓ Изучение рынка
- ✓ Анализ возможных факторов, перспективных направлений и неудач

Определение главной задачи

(видение, ценности, назначение образовательного учреждения). **Главная задача образовательного учреждения** определяет его направленность, отличие от других учреждений. Очень важно обеспечить, чтобы эта главная задача переходила в необходимые действия, с помощью которых будут максимально использованы все возможности данного учреждения. Образовательные учреждения зачастую неохотно оглашают публично, что они ставят себе целью быть лучшими в своей области. Они опасаются, что в таком случае риск потерпеть неудачу возрастает.

При определении основных положений главной задачи учреждения следует принять во внимание следующее:

- ✓ они должны легко запоминаться;
- ✓ они должны легко распространяться;
- ✓ суть того, чем занимается организация, должна быть ясна;
- ✓ должен быть отражен вклад в повышение качества;
- ✓ должно быть положение о долгосрочных целях организации;
- ✓ они должны быть направлены на потребителя;
- ✓ они должны быть гибкими.

Приведем примеры из зарубежной практики: «Школа Хайтон имеет своей целью обеспечение своим учащимся образования самого высокого качества», «Колледж искусств и технологии Мид-Каунти претендует на роль ведущего в округе по обеспечению гибкими качественными программами академического и профессионального обучения для выпускников и взрослых».

Ценности организации - это принципы, на которых она строит свою деятельность и хочет достичь конечной цели и решить главную задачу. Они отражают притязания и надежды учреждения. Они должны быть краткими и ясными, они должны легко запоминаться и быть готовыми для распространения в учреждении.

Ценности движут деятельностью организаций и направляют их. Они обеспечивают постоянство цели. Ценности должны быть привязаны к среде, в которой функционирует учреждение. Они должны объединять в один аккорд действия сотрудников и потребителей. Учреждение должно определиться с ценностями самостоятельно. Ценности учреждения могут включать:

- ✓ мы ставим обучаемых на первое место;
- ✓ мы работаем на высшем уровне профессиональной честности;

- ✓ мы работаем единой командой;
- ✓ мы заботимся о постоянном улучшении (прогрессе);
- ✓ мы работаем для обеспечения равных возможностей для всех;
- ✓ мы обеспечим наивысшее качество услуг.

Когда определены видение, миссия и ценности, необходимо связать их с достигаемыми целями. Очень важно, чтобы они были измеримыми, то есть результаты их достижения можно было регулярно оценивать. Итак, цели должны быть реалистическими и достижимыми.

Изучение рынка

Серьезное **изучение рынка** необходимо для внедрения в практику принципов системы общего управления качеством образования. Это самое первое средство услышать потребителя, сегодняшнего и завтрашнего. Это кажется очевидным и само собой разумеющимся. Но если обдумывается подход к этой проблеме с точки зрения системы общего управления качеством образования, необходимо установить понятие «качества с точки зрения потребителя». Без изучения рынка этого сделать нельзя. Такое исследование может быть использовано для определения тех или иных положений или вопросов именно с точки зрения потребителя.

Изучая рынок, можно также получить данные об **образе учреждения** в глазах различных групп потребителей, в том числе потенциальных. Учреждения должны знать, что разные группы людей думают о них, почему одни люди хотят пользоваться этими учреждениями, а другие - нет. Разные группы потребителей имеют свои определенные нужды и требуют дифференцированного к ним подхода и разнообразной работы с ними. Такое серьезное, многогранное изучение рынка возможно только в том случае, когда учреждение имеет данные в наличии. Изучение рынка не может быть проведено однажды и навсегда, особенно в образовании. Здесь существует феномен смены поколений, то есть одни группы населения, проходящие через образовательное учреждение, сменяются другими. В коммерческой деятельности тоже существуют повторные возможности. Но в образовании, в отличие от бизнеса, основные потребители пользуются учреждением достаточно долгий срок, редко - несколько раз. На таком рынке репутация приобретает жизненно важное значение.

Чтобы **приобрести репутацию**, необходимо время. Репутацию нужно беречь. Она может измениться, и именно изучение рынка дает информацию - предупреждение, что потребители меняют свое отношение к тому или иному учебному заведению.

При анализе необходимо принимать во внимание **сегментацию рынков** потребления. Очень редко организация работает на узком едином рынке. Необходимо определить разные рынки потребления. После этого надо выявить отличительные запросы каждого сегмента и решить, нужно ли адаптироваться к требованиям потребителей. Это особенно важно в больших учебных заведениях среднего специального и высшего образования, где обучаемыми являются взрослые, а их восприятия, нужды и требования не такие, как у старшеклассников. Однако анализ сегментов рынка может быть в равной мере ценен и в средней школе. Разные стратегии должны применяться для разных сегментов рынка, и тогда будут удовлетворены запросы самого широкого круга потребителей.

Анализ возможных факторов, перспективных направлений и неудач

Анализ возможных положительных и отрицательных факторов, перспективных направлений и неудач является необходимым этапом стратегического планирования. Он выступает эффективным средством **определения потенциала** учреждения. В нем можно выделить две составляющие:

- ✓ внутренний анализ, объектом которого является деятельность самого учреждения;
- ✓ анализ внешних обстоятельств в его деятельности.

Соотношение сильных и слабых сторон - это внутренний **аудит эффективности** учреждения. Аспект же возможностей и предполагаемых опасностей относится к внешним обстоятельствам, в которых работает учреждение. Цель этого анализа - усилить преимущества, свести недостатки к минимуму, ослабить угрозы и создать новые возможности.

Эффективность анализа может быть повышена, если анализ сфокусирован и на требования потребителей, и на возможности учреждения конкурировать на рынке спроса. Это две ключевые области при создании долгосрочной корпоративной стратегии.

Стратегия учреждения должна быть разработана таким образом, чтобы она повышала его конкурентоспособность и максимально увеличивала его привлекательность для потребителей. Если это соединяется с изучением миссии и ценностей, то в этом случае могут быть определены отличия данного учреждения от его соперников.

Когда определено отличительное качество учреждения, то намного легче становится определить качественные характеристики для него.

Результаты анализа возможных положительных и отрицательных факторов, перспективных направлений и неудач могут быть представлены следующим образом.

Положительные факторы:

- ✓ большой прием учащихся;
- ✓ творческая управленческая команда;
- ✓ отличные результаты экзаменов;
- ✓ сильные кафедры музыки и искусства;
- ✓ мощная поддержка родителей;
- ✓ поддержка властей.

Отрицательные факторы:

- ✓ старое ветхое здание;
- ✓ возраст сотрудников (много работников среднего возраста и пожилых);
- ✓ низкий бюджет;
- ✓ недостаточное оснащение и оборудование для занятий спортом.

Перспективы:

- ✓ слияние с соседним учреждением, стоящим на отличном месте, но не имеющим такой высокой репутации, как у вас;
- ✓ добиваться репутации в спорте;

- ✓ общий подъем в связи со слиянием и образованием нового учреждения;
- ✓ возможность повысить профессиональный уровень сотрудников, чтобы увеличить количество предлагаемых образовательных услуг;
- ✓ объединенное учреждение может привлечь дополнительное финансирование.

Неудачи:

- ✓ возможная потеря собственного лица, преимуществ и репутации;
- ✓ риск потерять опытных учителей, которые могут уйти на пенсию раньше;
- ✓ атмосфера другого учреждения станет доминирующей;
- ✓ возможная потеря поддержки со стороны некоторых представителей власти.

Критические факторы успеха (КФУ), называемые иногда моментами истины, - это показатели того, что должно быть достигнуто учреждением, если оно нацелено на удовлетворение запросов потребителя и решение главной задачи. Они являются следующим этапом в стратегии и дают направление ключевым качественным характеристикам учреждения. Они сходны, но не совсем, с показателями деятельности (ПД). Разница в том, что последние зачастую порождаются первыми и не всегда напрямую относятся к главной задаче учреждения или требованиям потребителя.

КФУ - это ключевые факторы, которые определяет для себя учреждение. Список критических факторов успеха учреждения включает в себя как внешние показатели измерения, например: удовлетворенность потребителя или польза для микрорайона, так и внутренние, например: профессиональная подготовка кадров в соответствии с современными требованиями или успешная командная работа.

Ключ к составлению списка КФУ - слова «критический» и «успех». Эти факторы должны содержать в себе четкие достигаемые учреждением цели при общей направленности на качество.

Внутренние КФУ могут включать в себя следующее:

- ✓ доступная система приема;
- ✓ методы обучения, соответствующие запросам обучаемых;
- ✓ слаженные команды;
- ✓ высокие экзаменационные оценки;
- ✓ совершенствование учащихся в личном, культурном и этическом плане;
- ✓ совершенствование методов обучения;
- ✓ вовлечение большинства сотрудников в команды совершенствования;
- ✓ повышение уровня обучения и количество трудоустраивающихся или идущих в специальное среднее или высшее образовательное учреждение.

Внешние КФУ могут включать:

- ✓ усовершенствованный прием в учреждение;
- ✓ высокая степень удовлетворения работой с точки зрения потребителя (по результатам опросов);
- ✓ повышение спроса;
- ✓ повышение внимания и учет интересов меньшинства потребителей или невыгодных групп;

- ✓ повышение реагирования на нужды микрорайона;
- ✓ тесное взаимодействие с промышленностью и торговлей.

6.07. Программы развития образовательных учреждений

В практике планирования наиболее заметным новым явлением стало освоение стратегических планов, программ развития образовательных учреждений. С этим связано и обновление целого ряда других функций управления.

Разработка программ потребовала более серьезного, оснащенного специальными и методическими средствами подхода к анализу ситуации в социуме и внутри образовательных учреждений, подвела практиков к освоению приемов прогнозирования ситуации с помощью построения и экспертной оценки вероятных сценариев ее развития.

Сам процесс разработки программ стимулировал применение активных методов командной работы. Программы способствовали попыткам более точной, операциональной постановки целей школ и критериев достижения целей, проблемной ориентации деятельности педагогических коллективов и систем внутришкольного управления. Кроме того, разработка программ актуализировала создание и формулирование систем ценностей образовательных учреждений, концепций их желаемого будущего состояния и т. д.

Влияние программы развития на жизнедеятельность школы приводит к целому ряду нововведений в планировании, в **системе планоформирующей деятельности школы**:

- ✓ разработка программы развития в обязательном порядке предполагает анализ состояния и прогноз вероятных направлений изменения окружающей среды;
- ✓ разработка программы строится на основе представления о завтрашнем социальном заказе, который будет адресован школе (прогнозирование такого заказа - важное управленческое нововведение);
- ✓ разработка программы стимулирует самоанализ и самооценку достижений школы, ее конкурентных преимуществ (что, кроме всего прочего, способствует повышению самоуважения и сплоченности школьного коллектива);
- ✓ программа развития школы базируется на специальной технологии проблемно-ориентированного анализа; школы ориентируют свои планы на решение реальных и конкретных проблем, а не всех сразу.
- ✓ программа развития напоминает разработчикам о необходимости принятия и «озвучивания» обоснованных решений о ценностных основаниях школы, ее миссии. В рамках общей миссии видов образовательных учреждений коллективы конкретных школ разрабатывают свои собственные представления о сути и назначении их школ.

При разработке программы развития обсуждаются и совместными усилиями формулируются модели выпускника школы, то есть не просто называются приоритетные функции школьного образования, но и проектируется по возможности качественный, а иногда и количественный уровень достижений выпускников в рамках этих функций.

В ходе разработки программ развития проектируется целостная концепция образовательного процесса и среды, вырабатываются обоснования соответствия ее направлений общим устремлениям и миссии школы. В программах «прописываются» стратегии перехода к новому, желаемому образу школы. Программа ставит школьных «плановиков» перед задачей обеспечения операциональной постановки целей. Программа

содержит в себе план осуществления важнейших нововведений во всех подсистемах школы, включая и внутришкольное управление;

План реализации основных направлений развития школы составляется с помощью новых механизмов согласования, что делает его качественно отличным от привычных планов мероприятий.

Переход на работу с программами развития существенно меняет и все прочие планы школы: общешкольный тактический план работы (в части обеспечения развития школы) все больше становится **средством конкретизации** и выполнения главных ориентиров программы развития. Она же задает учебный план в его главных ориентирах и все другие, более частные плановые документы школы.

Новым явлением становится то, что программы развития в инициативном порядке начинают разрабатывать не только общеобразовательные школы, но и учреждения системы дополнительного образования.

В ходе разработки стратегических плановых документов педагогические коллективы проявляют большой **творческий энтузиазм**, что порой приводит к созданию нормативных документов, имеющих значение для всего образовательного сообщества. Для большинства школ творческий поиск существенно улучшает моральную атмосферу в школе в наше сложное время.

Подобное планирование связано с получением, обработкой и хранением огромного массива важной для школы информации, что способствует разработке и внедрению современных подходов к оснащению управленческого труда.

Внутри педагогических коллективов возникает стремление найти себя в новых социально-экономических условиях, лучше осознать свой потенциал и возможности для реализации новых образовательных идей и новых потребностей населения в образовании. Школы самостоятельно принимают решения о разработке такой программы, сами определяют сроки ее начала, действуют осмысленно и свободно.

Наряду с подобными нововведениями в планировании существуют и те, появление которых было связано с **изменением компетенции** образовательных учреждений, с разработкой при совместном участии практиков и научных сотрудников новых нормативных документов, посредством которых нововведения в планировании деятельности школ инициировались извне, но от этого не стали менее полезными и продуктивными. К такой категории нововведений в планировании относится разработка образовательных программ и учебных планов школы.

6.08. Структура образовательной программы

Под образовательными программами понимается нормативный акт, в котором определены цели и ценности образования на соответствующей его ступени, а также пути их достижения.

Образовательная программа включает:

- ✓ учебный план;
- ✓ соответствующий учебному плану набор учебных программ;
- ✓ описание избранных технологий учебного процесса;
- ✓ указание необходимых условий реализации образовательных программ.

Региональные нормативные документы определяют деление образовательных программ по трем основаниям:

уровню

- ✓ компенсирующего обучения (коррекционные);
- ✓ базовому;
- ✓ продвинутому;

ступеням обучения

- ✓ дошкольного обучения;
- ✓ школы 1-й, 2-й, 3-й ступени;
- ✓ начального профессионального образования
- ✓ дополнительного обучения;

профилю

- ✓ физико-математический;
- ✓ гуманитарный и т. д.

Деление образовательных программ по профилю обучения в практике управления окончательно не сложилось.

В последнее время школы различных типов ориентируются на разработку краткосрочных, рассчитанных, как правило, на 1-2 года образовательных программ.

Структура образовательной программы может быть следующей:

- ✓ Целевые ориентиры и приоритеты.
- ✓ Анализ образовательной ситуации по конечным результатам за 1-2 года: уровни здоровья и здорового образа жизни; духовно-нравственного, морального воспитания; базового и дополнительного образования выпускников; их готовности к продолжению образования и труду в рыночных условиях; готовности к жизни в семье и обществе в новых социально-культурных условиях; уровень удовлетворения образовательных потребностей школьников.
- ✓ Проблемы (условия и факторы), препятствующие развитию образовательного процесса школы.
- ✓ Концептуальные идеи, направленные на решение проблем. Изменение содержания образования и новые педагогические технологии. Изменение подходов к управлению развитием каждой личности с учетом природосообразности. Формирование адаптивного образовательного пространства школы. Уровневая и профильная дифференциация.
- ✓ Общая характеристика учебного плана по базисному и дополнительному компонентам. Формы организации образовательного процесса (классно-урочная, циклопоточная, модульная системы)..
- ✓ Научно-методическое обеспечение развивающего учебно-воспитательного процесса (учебные комплексы).
- ✓ Система экспертного контроля на основе диагностики развития личности в образовательного процесса школы.
- ✓ Управление реализацией программы (программно-целевой подход; матричный; по отдельным разделам программы или проектам).

Оперативное управление осуществляется в три последовательных этапа, каждый из которых повторяется с определенной периодичностью: сбор информации о выполнении запланированных мероприятий; обработка полученной информации; корректировка планов целевых программ и доведение их до исполнителей.

Соответственно принимаются необходимые меры по устранению возникших отклонений, а также осуществляется моральное и материальное стимулирование индивидуального и коллективного труда.

Основные показатели оценки реализации программы

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ

- ✓ Охват образованием различных возрастных групп населения.
- ✓ Динамика показателей уровня образования.
- ✓ Количество учащихся, прекративших образование до конца срока.

Косвенными образовательными показателями могут выступать:

- ✓ количество продуктов творческой деятельности педагогов и учащихся;
- ✓ количество победителей различных олимпиад, соревнований, конкурсов;
- ✓ рост банка информации о ходе инновационных процессов;
- ✓ характер и число реализованных социальных инициатив школы.

СОЦИАЛЬНЫЕ

- ✓ Оптимизация рынка образовательных услуг в условиях школы.
- ✓ Рост уровня социальной защищенности обучающихся и педагогов.
- ✓ Динамика правонарушений.
- ✓ Количество учащихся, реально включенных в активную социальную и производственную деятельность, в том числе через сеть детских и юношеских предпринимательских структур.
- ✓ Состояние здоровья подрастающего поколения.
- ✓ Показатели социальной адаптации выпускников (поступление в вузы, трудоустройство). Динамика уровня безработицы среди выпускников школы.
- ✓ Индекс популярности педагогической профессии среди выпускников.
- ✓ Психологический комфорт воспитанников школы.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ

- ✓ Динамика уровня жизни учителей и учащихся школ.
- ✓ Нормативное финансирование.
- ✓ Доля внебюджетного финансирования школы (по отношению к бюджетному).
- ✓ Уровень материально-технической оснащенности школы (площадь, приходящаяся на одного ученика, сменность учебных занятий, оснащенность кабинетов техническими средствами обучения, количество учащихся, приходящееся на одно рабочее место ЭВМ и на одно место в столовой).
- ✓ Ввод новых помещений и сооружений.

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ

- ✓ Уровень мотивации и стимулирования всех участников педагогического

процесса (критический, допустимый, оптимальный).

- ✓ Уровень сформированности системы информационного обеспечения школы («папочное» делопроизводство, персональный информационный фонд или система с использованием ЭВМ).
- ✓ Уровень аналитической культуры управления (репродуктивный, конструктивный, исследовательский).
- ✓ Уровень прогноза при планировании (реальность, достижимость, измеримость).
- ✓ Степень рациональной организации УВП на основе хроно- и циклограмм.
- ✓ Уровень контроля как профессиональной, технологической услуги учителю.
- ✓ Уровень коррекционной деятельности (критический, допустимый, оптимальный).
- ✓ Степень перевода системы управления на горизонтальную основу; децентрализации прав, полномочий и ответственности между звеньями внутришкольного управления (недостаточная, достаточная и оптимальная).

При разработке образовательных программ следует учитывать, что в целях формирования эффективных экономических механизмов модернизации и развития образования необходимо расширение на базе образовательных учреждений дополнительных платных образовательных услуг, в том числе для населения, как средства удовлетворения повышенного образовательного спроса и как внутреннего ресурса

- ✓ финансирования образовательных учреждений;
- ✓ развития содержания и структуры образования;
- ✓ разнообразия рынка образовательных услуг;
- ✓ стимулирования инновационных образовательных процессов.

6.09. Разработка образовательной программы учреждения

Технология разработки образовательной программы общеобразовательного учреждения рассматривается как **средство социального управления**.

Каждая школа разрабатывает свою образовательную программу, под которой Закон РФ «Об образовании» понимает нормативно-управленческий документ образовательного учреждения, характеризующий специфику содержания образования и особенности организации образовательного процесса.

Образовательная программа показывает, как с учетом конкретных условий создается в образовательном учреждении собственная модель обучения, воспитания и развития учащихся.

Образовательная программа школы является сугубо индивидуальной, так как призвана учитывать потребности конкретных обучаемых, их родителей. Именно поэтому образовательная программа должна иметь творческое начало.

Прежде чем раскрыть технологию разработки образовательной программы, необходимо рассмотреть такие понятия, как «социальное управление» и «школа как социальная организация».

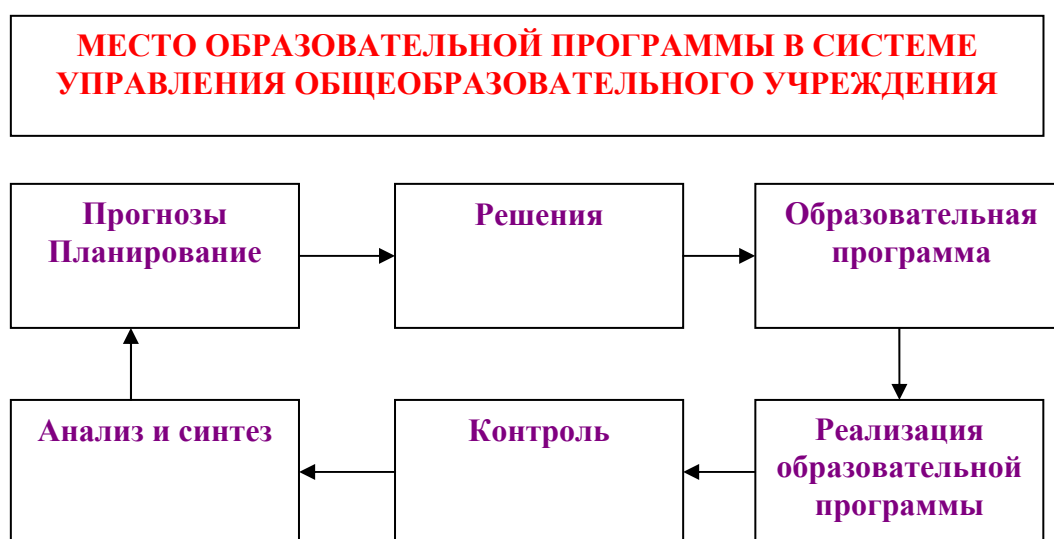
Под управлением мы понимаем функцию организационных систем различной природы (технических, биологических, социальных), обеспечивающую сохранение их структуры,

поддержание определенного состояния или перевода в другое состояние в соответствии с объективными закономерностями существования данной системы, реализацией программы или сознательно поставленной целью.

Управление осуществляется путем воздействия одной подсистемы - управляющей на другую - управляемую, на протекающие в ней процессы посредством информационных сигналов или управленческих действий.

Социальное управление в широком смысле целесообразно определить как органически присущее общественной системе явление, обеспечивающее сохранение ее целостности, качественной специфики, воспроизводство и развитие.

Социальное управление в узком смысле представляет собой осознанное, систематическое, специально организованное воздействие на общество по упорядочению и совершенствованию его социально-деятельностной структуры в процессе выработки и достижения цели.



Среди многообразия научных школ социального управления выделяются:

- ✓ школа научного управления - первый формальный подход к управлению. Основан на том, что труд может быть изменен, перепрофилирован через наблюдения, замеры, логику и анализ так, чтобы он стал более эффективным. Также и подход к управлению, для которого характерны применение научного метода, моделей и системной ориентации, иногда называют количественным подходом;
- ✓ школа человеческих отношений - исторически существующий концептуальный подход, в центре которого находится человеческий фактор, включающий и отношения между людьми в процессе работы. Известными исследователями этого направления были Мэри Паркер Фоллет и Элтон Мэйо;
- ✓ школа поведенческих бихевиористических наук - концептуальный подход к управлению, который вырос из движения за человеческие отношения, сложившегося после второй мировой войны. Он основан на передовых концепциях психологии и социологии. Поведенческая школа занималась тем, что помогала сотрудникам полностью реализовать свой потенциал, применяя концепции поведенческих наук к проектированию организаций и управлению ими, повышая тем самым их эффективность.

Среди подобных теорий важное значение имеет **постулат Лайкерта**, выделяющий четыре системы управленческого стиля:

- ✓ диктаторски-авторитарный;
- ✓ благосклонно-авторитарный;
- ✓ консультативно-демократический;
- ✓ вовлеченно-демократический.

Некоторые из **специфических целей управления** образовательным учреждением заключаются в том, чтобы:

- ✓ обеспечить образовательное учреждение хорошо подготовленными и мотивированными учителями и управленцами;
- ✓ доводить до коллектива школы политику администрации;
- ✓ эффективно использовать квалификацию, практический опыт, мастерство и работоспособность преподавателей и управленцев образовательного учреждения.

Для работы школы в условиях действия собственной образовательной программы оптимальным является управление, основанное на участии коллектива образовательного учреждения в процессе выработки, принятия и реализации образовательной программы.

Патисипативное управление рассматривается как постоянный, с различными видами управленческого воздействия, уровень участия коллектива школы в соответствии с требованиями программных задач, ситуаций, условий и т.п. Различные уровни участия:

- ✓ Первый уровень участия достигается в том случае, когда прилагаются усилия для улучшения общения и межличностных отношений сотрудников в условиях образовательного процесса. При этом коллектив выступает как относительно пассивный субъект соучастия;
- ✓ Второй уровень осуществляется тогда, когда сформировано активное участие коллектива школы в повышении качества образования в данном учреждении;
- ✓ На третьем уровне коллектив рассматривается как партнеры в управлении образовательным учреждением. На третьем уровне участия коллектива в управлении возникает проблема риска соучастия. Он связан, с одной стороны, с возрастанием требований учителей к разделению власти в школе, повышению их вклада в различные сферы управления, с другой стороны, с отсутствием соответствующих профессиональных знаний, неадекватной положению учителей ответственности за результаты деятельности школы в целом.

Существуют различные формы патисипативного управления: совместные комиссии по вопросам труда, качества образования, социальной защиты и т.п. Мы предлагаем рассматривать только деятельность в рамках образовательной программы школы.

Технология разработки образовательной программы

В условиях современной законодательно-нормативной базы мы рассматриваем общеобразовательную школу как социальную организацию - целевую управляемую общность, имеющую иерархическую структуру. В таком случае, как и любая социальная организация, школа обладает определенной самостоятельностью и независимостью, а

следовательно, и своими особыми интересами. Последние могут вступить в противоречие с интересами общества, других его организаций.

Общеобразовательное учреждение опосредует взаимодействие между обществом и его отдельными членами, входящими в данную организацию, т.е. служит опосредующим звеном в отношении «общество - индивид». У школы существует две тенденции: одна - к стабильному сохранению существующего организационного порядка; другая - к его изменению, модификации.

Гибкость, подвижность структуры школы характеризует такие ее свойства, как **открытость и замкнутость**. По данным признакам социальные системы подразделяются на открытые и закрытые. Для первых возможно и приемлемо влияние других систем и тесное с ними взаимодействие. Второй тип предполагает изолированность от внешних воздействий, узость, корпоративность интересов.

Педагогический коллектив, как относительно устойчивая совокупность людей, отличающаяся более или менее одинаковыми (во всех или некоторых аспектах жизнедеятельности) условиями и образом жизни, общностью массового сознания, в той или иной мере общностью социальных норм и ценностных систем, являет собой социальную общность, а, следовательно, обладает своими особыми интересами.

Все вышесказанное позволяет нам приступить к описанию технологии разработки образовательной программы общеобразовательного учреждения в условиях вариативности и дифференциации содержания образования с точки зрения анализа и понятий социальных технологий - новой отрасли развивающегося социологического, управленческого знания.

В определении концептуальных подходов к раскрытию содержания и терминов использованы идеи представителей мировой научной мысли - Ж. Блондена, Р. Дарендорфа, Р. Мертона, Т. Парсонса, К. Поппера и др.

Под технологией разработки образовательной программы общеобразовательного учреждения понимается:

- ✓ Специально организованные способы и процедуры оптимизации деятельности образовательного учреждения в условиях нарастающей взаимозависимости, динамики и обновления общественных процессов;
- ✓ Способ разработки образовательной программы на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения.

Ниже излагается пооперационная модель технологии разработки образовательной программы общеобразовательного учреждения.

Формирование цели образовательной программы

Формирование цели образовательной программы - фундаментальное понятие в теории деятельности, широко используемое в последние годы в образовании, представляет собой образ будущего результата деятельности. **Целеполагание** реально интегрирует различные действия в конкретную систему цели, средств и результата.



Процесс выработки цели предполагает активное функционирование всех факторов определения деятельности - потребностей, интересов, стимулов, мотивов и т.д. Центральный пункт целеполагания - определение цели через средство.

Цель без определения средства не есть еще подлинная цель, в этом состоянии она лишь первоначальный мыслительный проект, скорее мечта, не приобретающая реальной опоры в самой действительности.

Только будучи детерминированной через конкретное средство в процессе целеполагания, цель приобретает законченную форму и становится действенным фактором в развитии образовательного учреждения.

Поиск связи названных факторов и цели исключительно сложен, требует ответственности, творческого отношения и инициативы.

К сожалению, у большинства педагогов недостаточен опыт целеполагания, поскольку традиционно в нашей стране цели задавались извне системы образования и субъектам образовательного процесса не приходилось самостоятельно заниматься целеполаганием.

При формировании цели самим субъектом важен выход за рамки сложившихся представлений, нешаблонный подход, обеспечивающийся творчеством субъекта.

Цель - понятие, выражающее идеальное предвосхищение результата образовательной программы. Сама образовательная программа в этом плане трактуется как процесс осуществления цели.

Можно выделить **различные типы целей**:

- ✓ конкретные и абстрактные;
- ✓ стратегические и тактические;
- ✓ индивидуальные, групповые и общественные;
- ✓ поставленные самим субъектом образовательного процесса и заданные ему извне.

Государственные образовательные стандарты (федеральный и региональный компоненты) для образовательного учреждения являются заданными извне целями, они выступают в виде требований или задач, поставленных образовательному учреждению государством.

Цели самого образовательного учреждения вырабатываются и определяются ими в результате внутреннего развития, активности его коллектива.

Конкретная цель представляет собой **идеальный образ** предмета непосредственной деятельности. Абстрактная цель дает общее представление о некотором идеале, ради достижения которого в конечном счете осуществляется процесс образования.

Чем более высоко в иерархии системы образования задается цель, тем более абстрактна она будет. И наоборот, наиболее конкретные цели задаются образовательными программами конкретных школ и учебными планами и программами конкретных учителей.

Таким образом, становится понятным, почему государственные образовательные стандарты федерального и регионального уровней всегда будут содержать некоторый **элемент абстрагирования целей**.

Итак, в технологии разработки образовательной программы общеобразовательного учреждения в условиях вариативности и дифференциации содержания образования цель выступает как организующее, определяющее начало в процессе создания оптимальных условий для развития школьников и повышения качества образования.

Легитимизация образовательной программы

Легитимизация образовательной программы - процедура общественного признания, обоснования, объяснения и оправдания законности управленческих решений, предусмотренных в образовательной программе.

Легитимизация есть не только продукт, но и субъект взаимоотношений различных социальных групп образовательного процесса. Она впитывает в специфической форме социальное влияние, роли, убеждения, призвана способствовать согласию субъектов образовательного процесса, укреплению авторитета администрации образовательного учреждения.

Легитимизация образовательной программы, где интересы людей имеют доминирующее значение, непременно распространяется на цели и средства принимаемых администрациями школ решений, на способы их осуществления. Таким образом учитывается демократическая социальная необходимость править с согласия и одобрения народа.

Современная процедура легитимизации образовательной программы школы представляет собой обращение администрации образовательного учреждения к ценностям и интересам

детей, родителей, работодателей, их общностей и т.д. с точки зрения действительного улучшения качества предоставляемых образовательных услуг.

Реализация образовательной программы

В соответствии со структурой образовательной сферы можно вычленить следующие типы реализации образовательной программы:

- ✓ формирование и развитие социальных общностей в образовательном процессе, усиление или ослабление взаимосвязей в них, т.е. процессы интеграции или дезинтеграции;
- ✓ изменения характера взаимоотношений между общностями в образовательном процессе;
- ✓ изменение различных социальных качеств, характеристик общностей в образовательном процессе и охватываемых ими индивидов, рост или снижение образовательного и культурного уровней, общественной ответственности и активности;
- ✓ изменения в условиях работы педагогического коллектива (улучшения, ухудшения или иные преобразования в них);
- ✓ изменения социальных потребностей и интересов участников образовательного процесса, даже их образа жизни;
- ✓ возникновение, развитие, преобразование социально-организационных структур в общеобразовательном учреждении, усиление степени их организованности или дезорганизации, функциональности или дисфункциональности;
- ✓ улучшение или ухудшение социально-психологического климата в тех или иных социально-групповых и социально-организационных общностях участников образовательного процесса;
- ✓ возникновение, изменение, исчезновение микросоциальных норм конкретного образовательного учреждения
- ✓ возникновение, развитие, усиление, ослабление, изменение, исчезновение микросоциальных движений конкретного образовательного учреждения;
- ✓ изменение в системе отношений между общностями образовательного процесса и отдельными личностями, усиление или ослабление школьного контроля, помощи и защиты со стороны образовательного учреждения конкретно каждому школьнику;
- ✓ изменение социального статуса участников образовательного процесса в школе;
- ✓ изменения в общественном мнении, в оценках образовательного учреждения и результатов его деятельности.

Результаты реализации образовательной программы образовательного учреждения разделяются на прямые и побочные и совершаются в трех возможных формах:

- ✓ объективной, т.е. в форме последовательного изменения состояния образовательного учреждения;
- ✓ субъективной, или деятельностной, т.е. в форме последовательных действий администрации образовательного учреждения;

- ✓ технологической, т.е. в форме соблюдения, осуществления определенной технологии, алгоритмизации, процедуры последовательных действий всеми участниками образовательного процесса в школе.

Анализ реализации образовательной программы

Факторный анализ широко используется в социальном управлении, где в принимаемых решениях учитываются факторы, деятельность социальных групп, коллективов, больших и малых общностей, личности. В качестве факторов выступают характер и содержательные условия труда и быта, образовательный и квалификационный уровень людей, их социально-демографические характеристики, ценностные ориентации и т.п.

Анализ реализации образовательной программы направлен на оценку **фактического состояния** образовательного учреждения, его состояния, оценку конкретной ситуации, проблемной характеристики. Результатом анализа реализации образовательной программы является описание образовательного учреждения в системе показателей. Необходимое условие - наличие норм, нормативов, ориентиров анализируемой сферы образования, служащих основой социального измерения используемых показателей. Одними из таких нормативов-ориентиров должны выступать государственные образовательные стандарты, их федеральные и национально-региональные компоненты.

Анализ играет первостепенную роль в формировании и развитии образовательной программы школы. Как важный методологический инструмент, анализ обогащает администрацию и педагогический коллектив образовательного учреждения необходимыми теоретическими и эмпирическими знаниями. В рамках анализа необходимо на научной основе изучить общественное мнение о состоянии дел в школе, определить рейтинг административных лидеров и педагогов, оценить состояние морально-психологического климата в образовательном учреждении и т.п.

Источниками информации для анализа выступают формализованные и полуформализованные интервью, наблюдения, игровые формы получения информации об образовательном учреждении.

Структура анализа содержит три элемента:

- ✓ оценка реального состояния образовательного учреждения или режима его работы. Она осуществляется на основе заранее определенного набора показателей, создающих поле для дальнейшего анализа;
- ✓ определение эталонного [нормативного) состояния школы или режима ее работы;
- ✓ определение меры расхождения эталонного и реального состояния образовательного учреждения. На этой основе закладываются управленческие решения в новую образовательную программу образовательного учреждения.

Для выявления эталонного состояния школы используются три подхода:

- ✓ нормативный - в качестве эталонного состояния образовательного учреждения задается его нормальное состояние, рассмотренное с точки зрения целей образовательной программы;
- ✓ ситуационный - в качестве эталонного состояния выступает то состояние образовательного учреждения, которое адекватно ситуации, в которой действует образовательное учреждение, реализуя образовательную программу;

- ✓ ситуационно-нормативный - в качестве эталонного состояния задается то состояние образовательного учреждения, которое отвечает целям деятельности системы образования в целом и соответствует реальной ситуации.

В анализе выделяется ряд этапов.

- ✓ Первый - ознакомление с итогами и постановка задач, выделение состава диагностируемых ситуаций, параметров, выбор показателей, методик.
- ✓ Второй - измерение и анализ показателей.
- ✓ Третий - построение выводов, заключение по диагнозу.

Выделим ряд условий, способствующих эффективной реализации образовательных программ общеобразовательных учреждений:

образовательная программа должна обладать определенными свойствами:

- ✓ привлекательностью цели;
- ✓ простотой ее обоснования;
- ✓ гибкостью внедрения процедур и операций;
- ✓ надежностью теоретического и методического обеспечения;
- ✓ профессиональной грамотностью и практическим опытом;
- ✓ отсутствием противоречий между объектом и субъектом, процедурами и операциями образовательной программы конкретного образовательного учреждения;

у образовательной программы должны быть следующие признаки:

- ✓ разграничение;
- ✓ разделение;
- ✓ расчленение процессов в образовательной программе на связанные между собой этапы, фазы;
- ✓ координация и поэтапность действий;
- ✓ однозначность выполнения операций и процедур;

необходимо выполнение следующего ряда условий:

- ✓ объект образовательной программы должен обладать определенной степенью сложности;
- ✓ известны все элементы его структуры, особенности их строения и закономерности функционирования;
- ✓ каждая операция, процедура должны иметь систему конкретных показателей (нормативов), диагностических приемов изучения их состояния, управления ими.

Общие подходы к созданию технологии разработки образовательной программы требуют дальнейшей детализации и опытно-экспериментальной проверки для различных типов и видов образовательных учреждений, для сельских и городских школ, для различных типов социального окружения и т.п. Однако это не является темой данного исследования и послужит основанием для продолжения работы в названном направлении.

Появление социальных технологий в процессах реформирования образования связано с потребностью быстрого и крупномасштабного «тиражирования» новых видов деятельности. Разделение деятельности на отдельные операции и процедуры при условии глубокого понимания природы и специфики процессов в образовании позволяет создавать

технологии разработки образовательных стандартов и программ образовательного учреждения.

Образовательная программа школы выступает как элемент социальной технологии и представляет собой комплекс приемов достижения социально полезной цели обеспечения эффективного взаимодействия в обеспечении интересов всех социальных групп образовательного процесса (школьники, их родители, педагоги и администрация образовательного учреждения, муниципальные и государственные органы власти).

6.10. Дидактические нормативы разработки учебных программ

(Извлечение из «Разработки образовательных стандартов Петербургской школы», 1995 г., Центр педагогической информации)

Каждый учебный предмет многофункционален, имеет многоцелевое назначение, но в каждом учебном предмете есть ведущая функция, та основная цель, ради которой он введен в учебный план. Ведущая функция учебного предмета предполагает обозначение его ведущего компонента.

В учебных предметах ведущими компонентами могут выступать:

- ✓ предметные научные знания (физика, химия, биология, география, история, астрономия);
- ✓ способы деятельности (иностранный язык, черчение, физкультура, технология);
- ✓ определенное, например, образное видение мира (изобразительное искусство, музыка).

Есть предметы, в которых ведущими оказываются несколько компонентов (математика, литература, родной язык).

Главными целями учебного предмета являются те, которые характеризуют ведущий компонент содержания: знания, способы деятельности, опыт ценностных отношений и творческий опыт. Важно также отразить цели усвоения вспомогательных знаний и умений (логических, методологических, философских, историко-научных, межпредметных, оценочных, предметных), поскольку они - необходимые условия усвоения основных знаний. И, наконец, еще одну группу целей составляют те, с помощью которых характеризуется развивающий и воспитывающий потенциал процесса обучения.

Образовательная программа разных ступеней обучения в конкретной школе может включать несколько вариантов учебной программы по данному предмету, что позволяет осуществлять дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения. Разработчики учебной программы должны четко осознавать, составной частью какой образовательной программы она является:

- ✓ базовой образовательной программы;
- ✓ образовательной программы углубленного изучения отдельных предметов и образовательных областей;
- ✓ образовательной программы повышенного уровня;
- ✓ образовательной программы для одаренных детей;
- ✓ образовательной программы для больных детей (реабилитационная).

Учебная программа – документ, отражающий целевые установки и содержательную основу учебного курса по предмету, логику построения курса, принципы выбора технологии обучения и методов контроля достигнутого уровня образованности.

Суть разработки программы – в системном описании совокупности информации, определяющей полностью и однозначно состав процесса обучения в соответствии с заданными целями и функциями образования, воспитания и развития.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» разработка и утверждение учебных программ, как и образовательных, относится к компетенции образовательного учреждения.

Ниже приводятся некоторые основные требования, которых следует придерживаться при составлении учебных (рабочих) программ.

Дидактические нормативы фиксации знаний в тексте программы

- ✓ Текст программы является ее основной частью. В нем должны быть отражены с наибольшей полнотой и конкретностью содержание и структура учебного предмета.
- ✓ Требования к тексту программы целесообразно разделить на общие, характеризующие ее в целом, и на частные, относящиеся к каждому компоненту содержания образования.
- ✓ Общие требования тесно связаны с нормативами разработки содержания объяснительной записки и служат их продолжением:
- ✓ Текст программы должен наглядно и конкретно показать, как во времени, от класса к классу происходит реализация всех целей и ценностей, зафиксированных в объяснительной записке. В явном виде и в динамике представляются все компоненты содержания (и отобранные для данного учебного предмета их элементы). Своим построением, разделением на темы и разделы текст программы отражает иерархию и взаимосвязи различных групп целей учебного предмета. Это значит, что не только знания, но и умения, и опыт творческой деятельности, и нормы воспитанности отношений должны быть зафиксированы в тексте программы. Особенности описания текста программы зависят от ведущего элемента содержания учебного предмета.
- ✓ Если ведущим элементом содержания предмета являются знания, то описание ведется в терминах «закон», «теория», «понятие», «метод», «факт», «идея» и т.п. Например, в программе по биологии: «... Эволюционное учение: работы Линнея, Ламарка; движущие силы эволюции по Дарвину; синтетическая теория эволюции. Вид, Популяция...».
- ✓ Если ведущим элементом содержания предмета выступают знания и способы деятельности, то описание ведется как в указанных выше терминах, так и в терминах способов деятельности. Например, в программе по математике: «...Решение тригонометрических уравнений и неравенств...» или «...Чтение и построение графиков функций...».
- ✓ Полноте, конкретности и процессуальному характеру изложения способствует введение в программу указаний о средствах обучения: лабораторных, практических работах, экскурсиях, технических средствах. Средства обучения должны быть

распределены по темам, увязаны с конкретным материалом.

- ✓ Межпредметные связи должны быть по всем компонентам содержания обозначены в предметном материале текстом или с помощью условных обозначений там, где эти связи рационально использовать.
- ✓ Содержание программы должно быть четко разделено на обязательное и дополнительное. Объяснительный минимум содержания должен соответствовать стандарту образования и быть соотнесен с минимальным временем на его освоение в соответствии с Базисным учебным планом. Дополнительное же содержание по всем компонентам должно быть специально указано: в программе каждого класса указываются дополнительные экскурсии, лабораторные работы, литература для чтения учащихся и т.п.

Общие требования к тексту программы

- ✓ Фиксируются (и обозначаются условными знаками) все отобранные виды знаний. Это положение следует понимать так, что в тексте программы по тому или иному предмету должны быть не только выделены предметно-научные, мировоззренческие, оценочные и другие знания, но и представлены как знания: а) главные типы доступных для усвоения учащимися проблем данной науки и смежных с ней; б) важные в образовательном отношении и доступные учащимся методы науки, приемы познавательной деятельности и методологические знания, а также общие методы познания. Чтобы обозначить творческий аспект обучения, целесообразно отметить в программе (текстом или условными знаками) те вопросы и подтемы, которые рекомендуется изучать проблемно.
- ✓ Выделяются ведущие и вспомогательные знания. При этом ведущие знания составляют сущность (ядро) учебного предмета, а вспомогательные являются необходимым условием усвоения ведущих знаний и оперирования ими. Указываются уровни усвоения знаний (I - различение, II - запоминание, III - понимание, IV - применение, V - перенос). Отразить вспомогательные знания в программе можно при помощи различного рода условных обозначений. Если при изучении учебного материала учащимся целесообразно дать сведения из истории науки или методологические знания, то это может быть отражено в программе следующим образом: «Закон Кулона "*" (знакомство со структурой закона)...». Звездочка обозначает, что учащихся необходимо познакомить с историей открытия этого закона, а в скобках содержится указание о том, какие методологические знания должны быть привлечены при изучении этой темы.
- ✓ В программе разрабатываются наиболее подробно ведущие для того или иного учебного предмета знания.
- ✓ В программе выделяются обязательные для усвоения учащимися и дополнительные (необязательные) знания.
- ✓ В программу включаются указания об обобщении и приведении знаний в систему по ходу обучения.
- ✓ В программе отражаются ключевые проблемы науки, элементы и черты творческой деятельности, в том числе практического характера.
- ✓ В программе указываются нравственные проблемы, посильные для решения

учащимся в данном возрасте.

- ✓ В программе отмечаются в качестве вспомогательных знаний эпизоды из истории культуры, демонстрирующие нравственную сторону борьбы идей, биографии прогрессивных личностей, на примере которых можно показать процесс самовоспитания.
- ✓ В программе формулируются мировоззренческие знания так, чтобы видно было, как они служат средством ориентировки в жизни.
- ✓ В программе содержатся конкретные указания об использовании мировоззренческих идей и оценочных знаний в личностно значимой для учащихся деятельности, осуществляемой во внеурочное время.
- ✓ В программе отражаются задачи формирования интереса учащихся к мировоззренческим, нравственным, этическим проблемам.

Дидактические нормативы фиксации в тексте программ способов деятельности

- ✓ В программу следует включать только термин «умение», понимая под умением сложное комплексное действие, в основе которого лежат знания и навыки.
- ✓ Программа не должна включать в себя перечень всех отдельных действий, операций, которые фактически должен совершить ученик, овладевающий тем или иным умением
- ✓ Перечень умений, которыми должен овладеть ученик, необходимо представить в конце каждого раздела (темы) программы.
- ✓ В программе необходимо отразить предметные, общеучебные, интеллектуальные, коммуникативные группы умений, входящих в содержание образования по каждой теме (разделу). Указать, какие умения являются обязательными для освоения.

Дидактические нормативы отражения аппарата контроля в программе

- ✓ Содержание раздела о контроле за результатами обучения не должно ограничиваться только примерными критериями оценок. Раздел должен содержать указания об объектах контроля, его средствах, а также и о критериях оценок, т.е. давать полную и конкретную характеристику аппарата контроля.
- ✓ Содержание и форма контроля должны полностью соответствовать функциям и целям дисциплины, сформулированным в объяснительной записке к программе.
- ✓ Трудности контроля определенных компонентов и элементов содержания образования не должны приводить к подмене объектов контроля, когда вырабатываются критерии оценки не того, что является главным в данном предмете, а того, что легче проверить. Аппарат контроля, таким образом, должен быть нацелен на ведущие компоненты содержания учебного предмета, на его

основные цели.

- ✓ Соответствие аппарата контроля функции учебного предмета должно проявляться также и в выборе для контроля тех видов деятельности, через которые выявляется усвоение содержания. Это должны быть ведущие виды познавательной деятельности, характерные для данного учебного предмета.
- ✓ Данное требование вытекает из понимания соотношения обязательного и дополнительного содержания учебных предметов. Точному и по возможности стандартизованному контролю должны подвергаться элементы обязательного содержания программы. Поскольку это обязательный для всех минимум, то им и определяется тот уровень, который необходим и достаточен для перевода в следующий класс. Выполнение требований этого уровня должно соответствовать оценке «удовлетворительно». Различные варианты превышения обязательного минимума будут соответствовать оценкам «хорошо» и «отлично».
- ✓ Предполагается дифференциация объектов и средств контроля в зависимости от того, обслуживает он текущую работу или служит для подведения итогов.
- ✓ О контроле в программе должно быть сказано в объяснительной записке (объекты контроля, виды деятельности, состав показателей).

Измерительный материал

- ✓ Типы контрольных заданий для проверки усвоения входящих в обязательный минимум знаний, умений, опыта творческой деятельности с дифференциацией в зависимости от варианта образовательной программы, с учетом уровней усвоения для текущего контроля и с выделением заданий для итогового контроля;
- ✓ Типы контрольных задания для выявления достижений в усвоении дополнительного материала;
- ✓ Критерии оценок, построенные на двух видах показателей: к обязательному материалу и к дополнительному.

Примерная структура рабочей программы учебного курса

- ✓ Пояснительная записка: цели курса, принципы отбора материала, структура программы и пояснения к ней, особенности программы
- ✓ Тематическое планирование учебного материала: перечень тем, количество часов на каждую формы работы, перечень практических работ, указание контрольных работ и зачетов, список литературы
- ✓ Требования к учащимся: - умения, которыми овладевают учащиеся; - основные понятия и законы, которые должны знать учащиеся
- ✓ Система и критерии оценивания - за письменную работу; - за устный ответ; - за практическую работу
- ✓ Индивидуализация и дифференциация обучения

- ✓ Обеспеченность программы учебной литературой, учебниками, пособиями, ТСО
- ✓ Реализация межпредметных связей
- ✓ Преемственность программы с различными образовательными ступенями
- ✓ Методические разработки по реализации учебной программы: факультативные занятия, деловые игры, компьютерные приложения, наглядные пособия
- ✓ Ожидаемые и действительные результаты реализации программы курса

6.11. Разработка учебных планов школ

Одним из значительных нововведений в планировании деятельности школ, как мы уже отмечали выше, является самостоятельная разработка педагогическими коллективами индивидуальных учебных планов школы. Сегодня в образовательных учреждениях можно встретить **два основных вида учебных планов**:

- ✓ общий учебный план школы, разработанный на длительный период и отражающий особенности конкретной школы;
- ✓ рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий.

Действующие сегодня **учебные планы могут быть классифицированы по четырем типам**:

- ✓ предметный;
- ✓ с выделением ядра;
- ✓ с выделением образовательных сфер;
- ✓ субъектно-уровневый.

Для того чтобы квалифицированно и продуктивно использовать существующие типы планов в целях создания учебных планов конкретных школ, необходимо овладеть механизмами разработки учебных планов.

Учебный план, **чего не было раньше**, становится

- ✓ средством реализации базовых стратегических ориентиров школы - ее системы ценностных оснований, принципов жизнедеятельности, ее миссии и вытекающих отсюда стратегических направлений функционирования и развития школы;
- ✓ инструментом координации и интеграции содержания образования, планирования ученических потоков, нагрузки учащихся, обеспечения преемственности в обучении и воспитании, основанием для планирования соответствующего ему научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, в частности, для разработки соответствующих идеологии учебного плана рабочих учебных программ.

Творческий подход к созданию учебного плана стимулирует инициативу учителей, может существенно влиять на расстановку кадров и повышение их квалификации.

Создать сегодня хороший действующий учебный план, можно сказать, большое искусство, так как такой план призван и способен соединить в рамках установленных нормативов часто разнонаправленные интересы и возможности заказчика образовательных услуг, исполнителя, организатора.

К подобной деятельности пока готовы далеко не все руководители и коллективы школ.

Новый для школы вид плана (и планирования) по настоящему продуктивен для

школьного коллектива и действительно дает многогранный результат там, где грамотно создается механизм разработки плана, где деятельность администрации не сводится к формальному следованию за базисным планом и подсчету количества часов без серьезного продумывания их содержательного наполнения.

Создается творческая группа, состоящая из представителей администрации, отдельных руководителей подразделений, заинтересованных специалистов, тех, кто непосредственно будет выполнять этот план. Группа определяет характер и объем работы, связанный с подготовкой нового учебного плана. Среди необходимых шагов и мероприятий специально продумывается вопрос о том, какие дополнительные исследования необходимо провести в школе, чтобы подготовить аргументированные предложения по конкретному содержанию учебного плана, кто, когда, как их будет проводить и обрабатывать полученные результаты.

В ходе текущего образовательного процесса с помощью наблюдений, специально проведенных ранее исследований осуществляется коллективный критический анализ действующего учебного плана:

- ✓ выявляется соотношение в нем содержания из разных областей знания, содержания основного и дополнительного образования, эффективность реализуемых дополнительных учебных курсов и использования выделенных на них часов.
- ✓ изучается степень удовлетворенности учащихся имеющимся содержанием образования и выявляются пожелания по его изменению.

Проводится изучение мнений учителей и их профессиональных объединений. При этом становится правилом, что кафедры, творческие группы не просто выдвигают предложения об изменении учебного плана, перераспределении учебной нагрузки, но и прогнозируют ожидаемые последствия таких изменений, а также предлагают способы и формы осуществления изменений и определяют свой вклад в их реализацию.

Кроме этого, в творческую группу от администрации поступают результаты общешкольных исследований состояния дел в школе, которые могут повлиять на распределение приоритетов при формировании учебного плана.

В дальнейшем предложения обобщаются ответственным за работу по созданию учебного плана. Первоначальный вариант обсуждается управленческой группой во главе с директором, деятельность которого до этого момента и на этом расширенном заседании носит участвующий, консультативный, рекомендательный и в случае организации дополнительных исследований распорядительный (помогающий) характер. На этом этапе вариант плана еще содержит несколько альтернатив решения одних и тех же проблем, преимущества которых и определяются в ходе обсуждения. Затем полученный проект учебного плана обсуждается научно-методическим советом школы и выносится на общеколлективное рассмотрение. Это исключает обиды и недоразумения при определении направлений развития школы и корректировки учебного плана.

Учебный план должен быть достаточно многообразным и гибким, чтобы обеспечить варианты:

- ✓ содержания образования и уровней общей нагрузки учащихся, учитывающие их особенности и учебные возможности (от щадящей до весьма напряженной);
- ✓ наполнения компонентов (федерального, национального, регионального, школьного);
- ✓ сочетания компонентов;
- ✓ номенклатуры предметов и/или образовательных областей;
- ✓ нагрузки по определенным предметам (углубление) и циклам (профильность).

Созданный учебный план проверяется на соответствие требованиям:

- ✓ полнота (сохранение обязательного базисного компонента содержания образования, обеспечение широты развития личности, учет региональных и национальных образовательных, социокультурных и иных потребностей, наличие и развитость соответствующих компонентов);
- ✓ целостность (необходимость и достаточность компонентов, их внутренняя взаимосвязь);
- ✓ сбалансированность (рациональный баланс между федеральным, региональным и школьным компонентами, между циклами предметов, отдельными предметами, между обязательными предметами и предметами по выбору);
- ✓ преемственность между ступенями и классами;
- ✓ гибкость плана, наличие резервов, отсутствие перегрузки учащихся и т.п.;
- ✓ четкая осознанность направленности плана, его возможностей, особенностей, сильных и слабых сторон, реальных возможностей, взаимосоответствия с определенными программами, современности, перспективности;
- ✓ обеспеченность ресурсами.

Опыт самостоятельной разработки учебных планов для своих школ позволяет управленцам овладеть новыми механизмами планирования, которые помогают придать деятельности большую целенаправленность и организованность в достижении стратегических и текущих задач школьного коллектива.

Цитированные в Главе 6 источники

1. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. - СПб, 1998.
2. Аксенов В. Ф., Бочерашвили В. Т. Организация внутришкольного диагностического мониторинга в условиях дифференцированного обучения: Метод пособие. – Псков: ПОИПКРО, 1999. – 88 с.
3. Разработка образовательных стандартов Петербургской школы, 1995 г., Центр педагогической информации
4. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

Глава 07. Психологический мониторинг

Материал главы содержит цитаты из работы: Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Психологический мониторинг // Школьные технологии. 1999. № 4. С. 3-2.

Использование мониторинга в психологии - редкое явление. По определению А. А. Орлова, **психологический мониторинг** выявляет тенденции и закономерности психологического развития определенных групп людей и отдельного человека.

Предметом психологического мониторинга могут быть, например;

- ✓ психологическая готовность детей к школьному обучению;
- ✓ динамика профессионального и личностного самоопределения;
- ✓ динамика изменений у определенной возрастной или профессиональной группы в функционировании и развитии психических процессов или образований

и др. Такое отношение к психологическому мониторингу в образовании объясняется, прежде всего

- ✓ объективно низкой динамикой изменения психических процессов;
- ✓ индивидуальным характером развития личности;
- ✓ определенными трудностями распространения индивидуальных результатов, полученных психодиагностикой в образовании, на социальную группу

и некоторыми другими. Представляется маловероятной ситуация, когда управленческое решение сможет оказать целенаправленное воздействие на психику индивида.

Психологический мониторинг в школе можно рассматривать как систему информационного сопровождения учебного процесса. **Психологический мониторинг необходим для того, чтобы получить информацию об ученике.** Такая информация должна учитывать особенности психической организации ученика:

- ✓ особенности когнитивной сферы (особенности интеллекта учащихся - как ученики получают, хранят, используют информацию);
- ✓ факторы личностного характера, которые помогают или мешают процессу обучения (особенности мотивации, межличностных отношений, самооценки и т.д.).

Целесообразно различать понятия **«личности»** и **«интеллекта»**.

В широкой трактовке в структуру личности входят и все психологические характеристики человека, и все морфологические особенности его организма (вплоть до особенностей обмена веществ). В свете такой трактовки интеллектуальные качества рассматриваются как одна из подструктур личности, и в этом смысле можно говорить, например, о задаче формирования интеллектуально развитой личности.

Понятие **«личность»** следует связывать с:

- ✓ ценностями и мировоззрением;
- ✓ особенностями темперамента и характера;

- ✓ системой мотивов;
- ✓ представлениями о себе;
- ✓ особенностями межличностных отношений;
- ✓ воспитанием;
- ✓ проблемами социализации;
- ✓ формированием мотивации, ценностей, убеждений и т.д.

Понятие «интеллект» связано с обучением и теми сложными когнитивными процессами, которые формируются и развиваются благодаря обучению.

Выбор параметров для диагностики особенностей интеллектуальной сферы ребёнка

Понятие интеллекта в психологии имеет весьма широкие вариации. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. (Психологический мониторинг // Школьные технологии. 1999. № 4.) предлагают придерживаться следующего определения: интеллект - это специфическая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта. Исходя из этого, ими определен круг факторов, необходимых для мониторинга интеллектуальной сферы ребёнка, и рассмотрены следующие проблемы:

- ✓ Проблема составляющих интеллекта.
- ✓ Проблема врождённого и приобретённого.
- ✓ Развитие интеллекта.
- ✓ Интеллект и индивидуальные особенности.

Проблема составляющих интеллекта

В психологии утвердилось представление о том, что, чтобы измерить интеллект, необходимо подобрать некоторое количество разнообразных задач и предъявить их для выполнения в ограниченный промежуток времени. Разнообразие предъявленных задач позволяет актуализировать психические возможности человека, которые необходимы как для решения тестовых задач, так и для решения задач реальной жизни. Предполагается, что те, кто показывает высокие результаты в тестировании, будут успешны и в реальной жизни.

Такая **оценка интеллектуального потенциала** широко распространилась в практике психологического тестирования и, по мнению многочисленных исследователей, достаточно адекватна в ситуации школьного обучения.

Для построения мониторинга интеллектуальной сферы ребёнка нужно подобрать именно такие задачи, которые с максимальной надёжностью выявляли бы качества, важные для школьного обучения. Необходимо охватить весь набор существенных для обучения функций, используя при этом минимальный набор параметров.

Требования, которые предъявляет школа к ребёнку, в основном заключаются в том, чтобы он быстро решал задачи, требующие мобилизовать память, сформировать понятия, понять весьма абстрактные проблемы.

Основной вес в отслеживании интеллектуального уровня приходится на тесты мышления, памяти и внимания. Подразумевается некоторый уровень развития этих процессов, обеспечивающий возможность приобретать новые знания и эффективно их использовать как в процессе школьного обучения, так и в жизни. При этом мышление и память рассматриваются прежде всего как познавательные процессы.

Внимание же следует изучать как процесс психической регуляции. Важно, как долго ребёнку удастся поддерживать высокую сосредоточенность, как быстро он включается

в работу, каков оптимальный темп его деятельности, как влияют на сосредоточение задачи с относительно высокой интеллектуальной нагрузкой.

Проблема врождённого и приобретённого в интеллекте

Очевидно, существует некоторый интеллектуальный базовый потенциал, который дан человеку от рождения. У разных людей не только разный исходный уровень, но и разное качество этого потенциала.

Исследования интеллекта в рамках факторного анализа привели к пониманию наличия фактора G - общего интеллекта (Спирмен) - некоторой общей способности, которая проявляется при выполнении любых интеллектуальных задач. Однако общий интеллект может быть разбит на два подфактора (Р. Кеттелл):

- ✓ *текущие способности - относятся к природному уровню, независимы от культуры и обеспечивают общее понимание абстрактных отношений;*
- ✓ *кристаллизованные способности - определяются совокупностью знаний и интеллектуальных умений, приобретённых в ходе социализации.*

Такое разделение общего интеллекта на две составляющие весьма продуктивно для целей психологического тестирования в области образования.

Соотношение показателей текучего и кристаллизованного интеллекта позволяет говорить, с одной стороны, о природных задатках учащегося, о его возможностях и реальных перспективах; с другой - о том социальном опыте, который удалось получить ребёнку в процессе обучения и воспитания.

В экспериментальных исследованиях фактор связанного интеллекта исследуется в заданиях вербального и арифметического характера, природный интеллект изучается прежде всего через невербальные задания. Пропорциональное соотношение вербальных и невербальных заданий в тестовой батарее - один из принципов построения валидной отслеживающей системы.

Развитие интеллекта

Поскольку мониторинг - система длительного и систематического отслеживания, то одна из важнейших задач такой системы - отражение динамики развития интеллектуальных функций на протяжении всего цикла обучения. Сам интеллект - динамическое и подвижное образование, и его невозможно объяснить вне связи с развитием.

По мнению Ж.Пиаже, когнитивное развитие носит сложный, стадийный характер. Внутри стадии рост характеризуется количественными, линейными изменениями, переход к следующей стадии - качественный скачок, определяющийся уровнем сложности операций над объектами и уровнем абстрактности самих объектов. Высшая стадия развития мышления - формальные операции. Переход на эту стадию осуществляется после 11 лет, и к 14-15 годам мышление должно достигать своего высшего уровня развития (с точки зрения используемых средств, но не с точки зрения максимальных возможностей).

Итак, мониторинг должен быть чувствителен к моментам качественных изменений в интеллекте, происходящим в школьном возрасте, прежде всего, к становлению формально-логического интеллекта.

Чтобы реализовать эту задачу, необходимо;

- ✓ *использовать соответствующий диагностический инструментарий для тестирования во всех классах (5-11);*
- ✓ *построить субтесты так, чтобы иметь существенный «запас» сложности.*

Тогда учащиеся 5-6 классов справляются лишь с небольшим количеством заданий, а по мере их взросления успешность выполнения тестов растёт.

По скорости прироста показателей можно судить о динамике развития интеллектуальных функций. Такой подход позволяет улавливать моменты наиболее интенсивного формирования отдельных мыслительных образований, моменты, наиболее чувствительные к обучающим воздействиям. Отклонения от нормативной динамики позволяют своевременно диагностировать нарушения в развитии интеллектуальных функций.

Интеллект и индивидуальные особенности

Наиболее тонкий вопрос - вопрос, касающийся индивидуальных особенностей обработки информации. Исследование интеллекта привело к пониманию, что за одним и тем же результатом могут стоять совершенно **разные способы его получения**. Такие различия определяют индивидуальный стиль обучения ребёнка и те проблемы, с которыми он преимущественно сталкивается.

Детально выявить **индивидуальные особенности** - прерогатива индивидуальной диагностики, а не приоритетной сферы массового тестирования. Однако тестовая батарея, заложенная в мониторинг, также должна предоставить достаточно интересную информацию, с помощью которой можно определить наиболее общие тенденции и картину индивидуальной структуры интеллекта.

Конечный **результат тестирования** с использованием некоторого количества субтестов всегда представляет собой некий профиль, имеющий ряд «пиков» и «спадов». Чаще всего результаты конкретного ученика, отражающие разные параметры интеллекта, далеко не одинаковы.

Анализ такого **индивидуального профиля** может предоставить нам информацию о наиболее сильных сторонах интеллекта учащегося и о некоторых его качественных особенностях. Например, соотношение параметров, отслеживающих формально-логическое и ассоциативное мышление, покажет преобладание математической или гуманитарной направленности; а сравнение результатов, полученных собственно по тестам на мышление и на внимание, даст объяснение причин возможной неуспеваемости.

У ряда учащихся встречаются похожие конфигурации профиля, что говорит о сходстве индивидуальных особенностей работы с информацией, а также о сходстве возможных проблем обучения. Накопление банка индивидуальных педагогических рекомендаций в рамках мониторинга позволит использовать опыт коррекционной работы с учащимися, которые имеют идентичные проблемы. В идеале должны сформироваться принципы работы с группами детей, имеющих тот или иной профиль интеллекта.

Подводя итоги описания подходов к интеллекту, ещё раз перечислим ведущие основания для построения мониторинга интеллекта в школе:

- ✓ в батарею должны быть включены методики, диагностирующие уровень развития мышления, памяти и внимания;
- ✓ важно отслеживать природную и культурную составляющие интеллекта;
- ✓ методики следует подбирать таким образом, чтобы была возможность отследить интеллектуальный рост ребёнка от 5-го к 11-му классу;
- ✓ выбранные методики должны отслеживать наиболее общие характеристики интеллекта, но в своей совокупности позволять строить индивидуальный профиль интеллекта учащегося.

Хотя и считается, что тесты, измеряющие интеллект, как правило, имеют высокую прогностическую надежность по отношению к учебным успехам, однако экспериментальное исследование характера связи между интеллектом и успешностью обучения показало, что эта зависимость далеко не однозначна. Чем выше IQ ребёнка, тем выше его школьные оценки. Однако если низкий уровень интеллекта практически всегда сопровождается низкой успеваемостью, то высокий интеллект ещё не гарантирует успешности в обучении.

Исследователи отмечают, что существуют особые группы учащихся с достаточно высоким IQ, но относительно низкими школьными оценками. Отвечая на вопрос, почему дети, имеющие высокий уровень интеллекта, плохо учатся, мы расширяем область параметров, подлежащих отслеживанию, вводя переменные, касающиеся сферы психической регуляции, особенностей личности и межличностных отношений.

Выбор параметров для отслеживания особенностей личности

Определённый уровень развития интеллекта - необходимое основание для проявления способности к обучению, а нормальное функционирование личности и характеристики межличностных отношений формируют те условия, в которых должен реализоваться имеющийся потенциал. Для целей образовательной практики важны три момента:

- ✓ Диагностика регулятивной сферы ребёнка.
- ✓ Диагностика, определяемая проблемами возрастного развития.
- ✓ Диагностика особенностей мотивационной сферы.

Диагностика регулятивной сферы ребёнка

Школьное обучение предъявляет высокие требования к сосредоточенности, умению планировать и контролировать свои действия. По данным разных авторов, именно дети с отсутствием рефлексии, двигательной и эмоционально расторможенные имеют наибольшие трудности в обучении. Особенно ярко это проявляется в начальной школе и при переходе в среднюю.

В основе проблем самоконтроля две группы причин. Первая - причины, имеющие под собой **психофизиологическую основу**. Известно, что формально-динамические характеристики психики (активность, эмоциональность, темп реакций и т.д.) определяются в первую очередь свойствами нервной системы. Важность изучения свойств нервной системы связана с тем, что они - врождённые и неизменные. Такие свойства, как **излишняя сила или слабость нервных процессов, подвижность или инертность, лабильность, динамичность, уравновешенность**, могут серьёзно влиять на успешность или неуспешность обучения. Их нельзя изменить, их можно только скомпенсировать. Поэтому в мониторинг включены параметры, характеризующие данную сферу ученика и позволяющие учителю опираться в работе с данным учеником на его индивидуальные особенности.

По мере взросления детей увеличивается самоконтроль, и влияние первой группы причин становится меньше. Ведущими в проблеме самоконтроля становятся факторы, связанные с трудностями личностного развития. **Механизмы возникновения личностных проблем** можно описать следующим образом. История жизни человека есть некоторый опыт, который запечатлен в памяти. Сумма представлений о себе, своих поступках, своём прошлом, идеи о своём будущем составляют основу Я человека. Среди всех этих представлений есть как положительный, так и отрицательный опыт. Если отрицательный опыт велик или настолько **травматичен**, что начинает угрожать положительному представлению человека о себе, то он вытесняется в бессознательное.

Вытесненный в бессознательное опыт проявляется на уровне сознания как беспричинное напряжение, которое требует своей разрядки. Наличие психического напряжения мо-

жет вести к тревожности, стихийным, внешне немотивированным деструктивным действиям, всплескам агрессии или аутоагрессии, выстраиванию различных психологических защит и т.д. На учебную успешность это может влиять через ухудшение отношений с одноклассниками, учителями, потерю уверенности, излишнюю концентрацию на собственных переживаниях. Диагностироваться данный тип нарушений может через отслеживание наиболее общих показателей, связанных с представлениями учащихся о собственном Я и через качество межличностных взаимоотношений.

Диагностика, определяемая проблемами возрастного развития

Очень тесно связан с описанным выше и выбор параметров для отслеживания, определяемый проблемами возрастного развития. В каждом возрасте исследователи констатируют совершенно определённый, специфический круг задач для личностного роста.

Возрастное развитие личности человека рассматривается как закономерное чередование этапов развития. Внутри каждого из этапов происходит накопление некоторых свойств и качеств, которые в дальнейшем требуют новых форм для своей реализации. При этом происходит качественный скачок - переход на новую стадию развития с новыми задачами личностного роста. Если **задачи личностного роста** на какой-либо из стадий не решены или решены не полностью, то возникает ситуация, когда нерешённые проблемы тормозят личностное развитие. Именно эту ситуацию - соответствие личностных изменений нормам возрастного развития - и фиксирует мониторинг.

Из анализа работ по возрастной психологии можно выделить несколько главных задач личностного развития, которые решают дети в подростковом возрасте. Прежде всего, это задача становления Я-идентичности.

Считается, что у ребёнка должен складываться адекватный, непротиворечивый, позитивный, всё более **осознанный образ самого себя**. Для диагностики того, какой образ Я складывается у подростка, в батарею тестов включены соответствующие субтесты.

Понимание себя для подростка идёт, прежде всего, через своё «отражение» в группе сверстников, через осознание своих взаимоотношений, через проигрывание ролей. Таким образом, группа сверстников становится для подростков узлом его эмоциональных напряжений, через неё юноши и девушки включаются в более широкие социальные отношения, здесь формируются основы самосознания и мировоззрения.

В отечественной психологии признано, что ведущим видом деятельности, который ведёт за собой развитие подростка, является интимно-личностное общение. Именно общение с другими позволяет подростку разобраться в себе, почувствовать собственную значимость в этом мире. Эти положения определяют необходимость включить в личностный блок диагностики изучение системы отношений ребёнка с различными значимыми группами сверстников.

Кроме отношений в группе сверстников для подростков также важны и отношения с родителями и учителями. На этом этапе развития отношения тесной зависимости от родителей сменяются стремлением к большей эмоциональной независимости, критичности по отношению к ним. Подросток уже **не верит взрослым** «на слово» безоговорочно, а пытается сам понять и прочувствовать, что правильно, а что нет. Однако благополучное прохождение подросткового кризиса не предполагает резкого разрыва с родителями и крайностей в этих отношениях.

Если ребёнок при тестировании **оценивает родителей** либо излишне категорично, либо отстранённо, то это свидетельствует о неблагополучии в личностном развитии и в подавляющем большинстве случаев приведёт к проблемам в учёбе. Всё это можно

отнести и к взаимоотношениям с учителями. Конечно, здесь не столь необходимы глубокие, доверительные отношения, но нарушения во взаимоотношениях несомненно скажутся на успеваемости ребёнка.

Итак, **главные точки контроля** за возрастными особенностями личностного развития: представления подростков о себе, своём месте среди сверстников (в соотношении с реальным положением), взаимоотношения с родителями и учителями.

Диагностика особенностей мотивационной сферы

Для школьного обучения важна специфическая группа мотивов, где главным является познавательный мотив. Наилучшим вариантом был бы непосредственный познавательный интерес школьника к учебному материалу. Вторым мотивом - достижение успеха. Оценочная система школы стимулирует стремление к получению результата в относительной независимости от того, нравится ученику изучаемый материал или нет.

В связи с этим можно прогнозировать: если мотив достижения успеха будет одним из ведущих, то это может вести к поддержанию высокой успешности в обучении.

Для подросткового возраста ведущий вид деятельности, системообразующий для личностных новообразований, - общение. Следовательно, мотивом, необходимым для диагностики, будет мотив общения. Существенны также мотивы школьной тревожности и мотив негативного отношения к школе как мотивы, блокирующие учебную деятельность.

Необходимо выяснить иерархию мотивов: как выделенные мотивы соотносятся друг с другом, насколько это соотношение устойчиво, а значит, насколько закономерно определяет поведение ребёнка.

Блок диагностики личности может включать следующие параметры:

- ✓ диагностику регулятивной сферы ребёнка;
- ✓ особенности формирования Я-концепции;
- ✓ качество межличностных отношений ребёнка со сверстниками и значимыми взрослыми;
- ✓ иерархию мотивов и устойчивость мотивационной сферы.

Глава 08. Методы исследований

8.01. Предмет исследования: мнение учителей о своих руководителях

Для того чтобы принимать верные управленческие решения, необходимо иметь представление о реальном положении дел в учебных заведениях. Служба педагогического мониторинга, являясь структурным подразделением отдела народного образования, призвана обеспечить экспертную и социологическую поддержку решений, принимаемых его руководством.

Одна из важнейших функций этой службы - оценка работы администрации общеобразовательных учреждений. Некорректно давать такую оценку, сравнивая между собой директоров и завучей разных школ. Каждый из них работает в специфических, отличных от других условиях (по количеству классов, контингенту обучающихся и учителей, материально-технической базе). Кроме того, необходимо оценивать качества руководителя, проявленные не в какой-то одной ситуации, а в течение длительного времени. К тому же, как известно, некоторые личностные качества при общении со сторонним наблюдателем проявляются иначе, нежели при взаимодействии с подчиненными. Таким образом, давать оценку должны не люди со стороны, а те, кто работает в тех же самых условиях. В наибольшей степени для этого подходит коллектив, находящийся непосредственно в подчинении данному руководителю.

Метод групповых экспертных оценок

Предмет оценочного исследования в этом случае - мнение учителей данной школы о деловых и личностных качествах своих руководителей.

Мнение должно выражаться через определенные количественные значения, а для обеспечения их достоверности целесообразно использовать педагогическую квалитетрию, основанную на экспертных методах.

Их использование в педагогических исследованиях отражено в работах Ю. К. Бабанского (педагогический консилиум), Е. А. Григорьевой (рейтинг знаний и умений учащихся), Я. А. Микка (количественная оценка трудности текста учебников), В. С. Черепанова (групповые экспертные оценки) и других исследователей.

Наиболее перспективным с позиций проводимого исследования определен метод групповых экспертных оценок. Во-первых, такая оценка имеет вероятностный характер и основывается на способности эксперта давать информацию - оценку в условиях неопределенности; во-вторых, обобщенное коллективное мнение более достоверно; в-третьих, процесс реализации метода проходит по определенному алгоритму. Данный метод обеспечивает квалитетрическую обоснованность создания анкет, необходимых для оценивания качеств руководителя.

Первая группа - оценка руководителя как организатора коллектива. Входят умения:

- ✓ ориентироваться на личные возможности подчиненных при распределении обязанностей;
- ✓ доступно ставить конкретные задачи перед подчиненными;
- ✓ не сковывать инициативу; создавать творческую обстановку в работе;
- ✓ объективно оценивать результаты работы и добиваться выполнения поставленных задач; оперативно принимать решения в неожиданных ситуациях;
- ✓ отстаивать интересы коллектива;
- ✓ заботиться о должностном росте подчиненных.

Вторая группа – оценка личностных качеств руководителя. Входят параметры:

- ✓ смелость в принятии решений;
- ✓ уверенность в своих силах;
- ✓ обязательность;
- ✓ умение владеть собой;
- ✓ уважение достоинства других;
- ✓ авторитетность;
- ✓ умение правильно пользоваться предоставленной властью;
- ✓ самокритичность.

Проблемная ситуация в программе данного исследования, проводимого службой педагогического мониторинга, формулируется как соотношение между нынешним уровнем управленческой квалификации руководящих работников школы (под ним понимается определенный набор деловых или личных качеств) и необходимостью развития системы городского народного образования при переходе на новые организационные и экономические формы деятельности.

Учитывая, что даже высококлассный специалист далеко не всегда является хорошим организатором работы коллектива, главную социальную проблему исследования можно определить как противоречие между квалификационным уровнем руководителя школы и требованиями, предъявляемыми к нему на определенном этапе развития коллектива.

Таким образом, **цель исследования** заключается в том, чтобы оценить степень адаптированности руководителей к трудовому процессу и стабильность системы «руководство школы - коллектив», а затем, на основе полученных данных, выработать рекомендации по использованию каждого конкретного работника в данной должности и советы по совершенствованию его деловых, профессиональных и личных качеств (повышение квалификации, психологическая реабилитация и т.д.).

Мониторинговые исследования позволят **оценить эффективность реализации** таких советов и рекомендаций.

Исходя из данной цели, формулируются и соответствующие задачи исследования. Это

- ✓ методологический анализ сущности категорий «деловые, профессиональные, личные» качества руководителя, выработка основных критериев его содержания;
- ✓ разработка методического инструментария перевода качественного содержания в количественные показатели;
- ✓ социально-статистический анализ объекта, выбор эмпирического объекта исследования;

- ✓ проведение конкретно-прикладного социологического исследования;
- ✓ анализ особенностей социального облика руководителей, формирование общей картины распределения кадрового потенциала, сбор и обработка информации;
- ✓ определение основных путей и средств повышения квалификации руководителей учебных заведений.

Для успешного решения поставленных задач необходимо, чтобы оценка проводилась регулярно, была объективной и независимой, комплексной и конфиденциальной. Любая оценка может быть дополнена, расширена, уточнена.

Объект и предмет исследования

Объект исследования - руководители школ. Типичные параметры структурного анализа - различия по полу, возрасту, стажу работы вообще и работы в данной школе и в данной должности. Предмет оценочного исследования - общественное мнение учителей данной школы о деловых и личностных качествах своих руководителей. Это мнение выражается в их суммарной экспертной оценке в определенных количественных показателях.

Используемая анкета разработана на основе **квалиметрического подхода** и удовлетворяет требованиям по валидности и надежности. В ней предлагается оценить данные качества по соответствующей шкале. Кроме того, необходимо ответить на вопрос: «Одобряете ли вы деятельность данного руководителя на занимаемой должности?» Смысл используемых в анкете понятий достаточно полно раскрыт в соответствующих пунктах. Все эти параметры респондент в состоянии операционализировать, то есть измерить в предлагаемой шкале. Вот как выглядит анкета.

АНКЕТА

Служба педагогического мониторинга отдела народного образования проводит анкетирование Вашего коллектива с целью аттестации руководства школы. Просим Вас оценить качества Ваших руководителей, приведенные в анкете, по следующей шкале:

- 3 – качество проявляется всегда*
- 2 – качество проявляется часто*
- 1 – качество проявляется редко*
- 0 – затрудняюсь ответить*
- 1 – редко проявляется обратное*
- 2 – часто проявляется обратное*
- 3 – всегда проявляется обратное*

При ответах на вопросы Вам необходимо обвести цифру, которая, по Вашему мнению, соответствует уровню оцениваемого качества каждого руководителя. Коды руководителей:

- 1 – директор*
- 2 – заместитель директора по учебной работе*
- 3 – заместитель директора по воспитательной работе*
- 4 – заместитель директора по научной работе*

№	Качество руководителя	Коды руководителей			
		1	2	3	4
1. Руководитель как организатор коллектива					
1.1	Умение ориентироваться на личные умения подчиненных при распределении обязанностей	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
1.2	Умение доступно ставить конкретные задачи перед подчиненными	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
1.3	Умение не сковывать инициативу, создавать творческую обстановку в работе коллектива	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
1.4	Умение объективно оценивать результаты работы и добиваться выполнения поставленных задач	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
1.5	Умение оперативно принимать решения в неожиданных ситуациях	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
1.6	Умение отстаивать интересы коллектива	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
1.7	Забота о должностном росте подчиненных	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
2. Руководитель как личность					
2.1	Смелость в принятии решений и уверенность в своих силах	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
2.2	Обязательность (умение давать реальные обещания и выполнять их)	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
2.3	Умение владеть собой	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
2.4	Уважение достоинства других, тактичность	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0

		-3 -1 -2	-3 -1 -2	-3 -1 -2	-3 -1 -2
2.5	Авторитетность (влияние на окружающих, обусловленное их доверием и признанием)	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
2.6	Умение правильно пользоваться предоставленной властью	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2
2.7	Самокритичность (способность видеть, признавать и исправлять свои ошибки)	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2	3 2 1 0 -3 -1 -2

*Одобряете ли Вы деятельность данного руководителя на занимаемой должности?
Обведите кружком то, что считаете нужным.*

Код	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1	1	-1	0
2	1	-1	0

Благодарим Вас за участие в анкетировании.

Общая средняя оценка по каждой группе в целом по всем показателям позволяет вывести **рейтинг** того или иного руководителя. В результате мы получаем обобщенный портрет руководителя и оцениваем работу городского отдела образования с кадрами школьных администраторов.

Процентное распределение оценок респондентов дает возможность судить об однородности или неоднородности **мнений**, о наличии или отсутствии в данной школе **оппозиции**.

На этой основе и разрабатываются индивидуальные психолого-педагогические рекомендации, а через 3-5 месяцев проводится повторное анкетирование коллектива. Его результаты сравниваются с предыдущими, что позволяет сделать заключение о динамике организационных и личностных качеств руководителей школы.

Проведение мониторингового исследования не должно поставить под сомнение или сделать бесполезным практический опыт работы компетентного директора школы. Его знания, навыки могут быть значительно шире той проблематики, которая подвергается социологической оценке. Мониторинговое исследование дает объективную информацию, которая может быть использована в ходе подготовки аттестации кадров, их ротации, формирования кадрового резерва.

Результаты исследований учитываются отделом образования при принятии административных решений и выработке мероприятий по адаптации и реабилитации руководителей.

8.02. Правила составления инструментария мониторинговых исследований

Опрос - незаменимый прием получения информации. Искусство использования этого метода состоит в том, чтобы знать, о чем именно спрашивать, как спрашивать, какие задавать вопросы и, наконец, как убедиться в том, что можно верить полученным ответам. Существуют два больших класса опросных методов: интервью и анкетные опросы.

В процессе мониторинговых исследований наиболее часто используемым методом сбора информации является анкетирование. Опрос по анкете предполагает жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание формы ответа, причем ответы регистрируются опрашиваемым либо наедине с самим собой (заочный опрос), либо в присутствии исследователя (прямой опрос).

Для того, чтобы информация, полученная в ходе проведения анкетирования, была достоверной, необходимо, чтобы инструмент опроса - анкета - отвечал научным требованиям. Рассмотрим те требования, которые касаются принципов составления анкеты.

Любая анкета должна начинаться с обращения к респонденту и формулировки целей проводимого исследования. Обращение - это та часть анкеты, которая посвящена изложению цели исследования и направлена на то, чтобы вовлечь людей в опрос.

Формулировка цели исследования может наполнить работу над анкетой различным смыслом. Например, если человеку сообщают, что цель исследования - проверить его знания о чем-либо, то это внесет определенные изменения в его ответы под влиянием желания казаться информированным. Если те же самые вопросы анкеты преследуют цель определить, о каких явлениях нужно улучшить информирование, подобные изменения могут не наблюдаться.

Опыт показывает, что у респондентов наблюдается тенденция давать те ответы, которые, по их мнению, ожидает исследователь. Высокий престиж науки, уважение к организациям, проводящим опрос, желание помочь в сборе информации и другие причины порождают стремление не просто помочь исследователю, но даже угодить ему. Это и выражается в неосознанном стремлении респондента действовать и отвечать в направлении, совпадающем с предполагаемыми ожиданиями исследователя (так называемый феномен "услужливого респондента"). Иными словами, излишняя конкретизация целей и задач исследования неизбежно вызывает изменения в ответах, приводит в конечном итоге к значительному числу ошибок.

В текст обращения целесообразно включить и сведения об использовании результатов исследования. Наиболее продуктивным представляется такое сообщение: "Результаты опроса будут использованы в обобщенном виде в целях...".

Следующая часть анкеты - это инструкция по заполнению (памятка, руководство по работе с анкетой). Она не должна вызывать у респондента особых трудностей и должна быть понятной ему. Инструкция составляется из двух частей, предназначенных для соответствующих целей. Первая часть может быть довольно лаконичной: "Заполнить анкету несложно", "Заполнение анкеты не потребует много времени". Вторая часть содержит конкретные правила работы с анкетой. Например: "Прочтите, пожалуйста, вопрос и все предлагаемые варианты ответа на него. Номер того ответа, который совпадает с Вашим мнением, обведите кружком. Если готовых ответов нет или ни один из них Вас не устраивает, напишите, пожалуйста, свои соображения в специально отведенном месте."

Если в анкете есть таблицы, в инструкции желательно обратить внимание отвечающего на то, чтобы он заполнял в них каждую строчку. Например: "При ответах на вопросы в форме таблиц отвечайте, пожалуйста, в каждой строчке". Отметим, что инструкции могут содержаться не только в обращении, но и в некоторых вопросах анкеты.

В целом инструкция должна быть корректной, выдержанной в вежливом тоне. Большую роль играют такие слова, как: "Заранее благодарим за участие в исследовании" ("...за помощь", "...подробные ответы"). Эти слова вызывают у опрашиваемых стремление не обмануть ожиданий исследователя.

Степень пригодности инструкции определяется в пробном опросе. Если его участники задают много вопросов о том, как заполнять анкету, это означает, что в ней имеются недостатки. Необходимо иметь в виду, что излишне громоздкая инструкция вообще не читается большей частью респондентов, особенно если у них есть возможность расспросить проводящих анкетирование.

Особенно важным для получения достоверных результатов является чувство доверия между респондентами и организаторами исследования. Для установления доверительных отношений необходимо не только заявить респондентам, что анонимность их ответов гарантируется.

Основная проблема заключается в создании у респондентов уверенности в том, что эти гарантии реальны. Отсутствие доверительности заставляет отвечающих на вопросы анкеты проявлять большую осторожность в выражении своих мнений и суждений. Особенное значение доверительность приобретает при организации опросов родителей учащихся, так как у этой группы респондентов существует устойчивый стереотип: любая информация (прежде всего, если родитель высказывает свое негативное отношение к работе школы) может быть использована во вред их ребенку.

Однако респонденты сами зачастую оказываются инициаторами прекращения анонимности. Это свидетельствует о доверии к исследователю и проявляется в сообщении респондентами своих фамилий, отчеств, профессии, должности в тех случаях, когда исследователь заявляет, что это не обязательно.

Основу любой анкеты составляют вопросы. Они выполняют чисто инструментальную роль - помогают измерить и собрать те сведения, которые необходимы исследователю для дальнейшей работы. Эти вопросы, обращенные к респондентам, называются техническими или анкетными. Рассмотрим анкетные вопросы более подробно.

Существует, как правило, несколько способов выяснить такой простой признак, как пол:

- 1 способ: Ваш пол? (укажите, пожалуйста) _____
- 2 способ: Ваш пол: 1. Мужской. 2. Женский. (нужное обведите кружком.)
- 3 способ: Пол - мужской, женский (ненужное зачеркнуть).
- 4 способ: Укажите, пожалуйста. Ваш пол _____

Более сложные признаки могут быть обнаружены при еще большем разнообразии формулировок: вопросительных и утвердительных, незаконченных, альтернативных и т. д.

Виды вопросов анкеты

К основным вопросам анкеты относят: вопросы о фактах, вопросы о знаниях, вопросы о мнениях и мотивах поведения.

К вспомогательным вопросам относят: контактные вопросы, функционально-психологические вопросы, буферные или разделительные вопросы, контрольные или вопросы-ловушки, вопросы-тесты, вопросы-фильтры. Рассмотрим каждый из этих видов вопросов с примерами.

Вопросы о фактах

Это вопросы, которые нацелены на сбор сведений о фактах объективной действительности и обычно фиксирующие существующее положение дел. Например: Сколько раз в году Вы болели?

Однако некоторые вопросы о фактах могут оказаться для респондента деликатными. В таком случае получение искомой информации этот тип вопросов не гарантирует. Тем не менее, почти всегда имеется возможность проверить степень соответствия полученных в опросе сведений тому, что есть на самом деле. Так, коррекцию вопросов о фактах можно произвести с помощью различного рода документов.

В анкетах применяются также определенные приемы, позволяющие повысить степень соответствия ответов объективной действительности. Применительно к вопросам о фактах - это контрольные вопросы, вопросы с преамбулой, вопросы-фильтры. Например: основной вопрос о факте - "У Вас есть дети?", а вопрос - "У Вас есть дети школьного возраста?" - контрольный.

Вопросы о знаниях

Постановка вопроса о знаниях направлена на определение степени информированности респондентов о тех или иных событиях, отношениях. Эти вопросы требуют некоторой осторожности в применении, так как человеку свойственно скрывать свое незнание. Например: "Знаете ли Вы, по какому учебному плану занимаются Ваши дети?"

Первым, наиболее надежным способом коррекции является, как и при анализе ответов на вопросы о фактах, их сопоставление с объективными данными. В массовом опросе применяются различные контрольные вопросы (тесты, ловушки, анализ ассоциаций), а также вопросы-фильтры. Например: для проверки ответа на вопрос "Знаете ли Вы, по какому учебному плану занимаются Ваши дети?" предлагаются контрольные вопросы: "Должен ли быть скорректирован учебный план Вашей школы?", "Что именно должно быть скорректировано в учебном плане, по которому учится Ваш ребенок?"

Вопросы о мнениях и установках

Назначение этих вопросов - получить ответы респондентов об их мнениях, отношениях, мотивах, установках, оценках других людей и своих собственных. Эти вопросы обычно имеют прогностический характер. При их формулировке должно соблюдаться правило: не навязывать респонденту установок и мнений исследователя. Например: "Считаете ли Вы, что школа, в которой учится Ваш ребенок, дает достаточный для него уровень образования?", "Сколько часов в неделю, по Вашему мнению, может составлять нагрузка учащихся?"

Контактные (вводные) вопросы

На основании первых нескольких вопросов анкеты у респондента уже вырабатывается впечатление о предстоящей работе. Чрезвычайно важно, чтобы впечатление это было благоприятным. Первый вопрос оказывается контактным, т. е. его цель - установление контакта с респондентом. Поэтому контактный вопрос, во-первых, должен быть очень простым, во-вторых, очень общим, то есть касаться всех опрашиваемых. Контактный вопрос рекомендуется делать настолько широким, чтобы на него мог ответить любой респондент. Отвечая, человек начинает верить в свою компетентность, чувствовать себя увереннее. У него возникает желание отвечать дальше. При этом вовсе необязательно, чтобы контактные вопросы содержали искомую информацию. Главная

их функция - в обеспечении взаимодействия между респондентами и исследователем. Ответы на эти вопросы в обработку не включаются.

Буферные вопросы

Анкета редко бывает посвящена какой-то одной теме, но даже в рамках одной темы обсуждаются различные аспекты. Резкие и неожиданные переходы могут произвести на респондентов неблагоприятное впечатление. Чтобы освободить опрашиваемых от подобного дискомфорта, в анкете используются так называемые буферные вопросы. Они могут носить характер преамбулы и играют роль своеобразных "мостов" при переходе с темы на тему. С помощью буферного вопроса исследователь поясняет ход своих мыслей. Например: «Существует мнение, что воспитывают не столько слова, сколько отношения. Назовите, пожалуйста, принципы, на которых основываются Ваши отношения с детьми» - буферный вопрос. «Какие средства воспитания наиболее часто используются Вами?» - основной вопрос.

Контрольные вопросы

С помощью контрольных вопросов уточняют, проверяют, дополняют сведения, полученные в основных вопросах. В первом случае серия прямых вопросов задает различные ситуации, а один-два контрольных вопроса дополняют их. Во втором случае контрольный вопрос проверяет информацию, полученную основным вопросом.

В анкете основной и контрольные вопросы должны быть размещены так, чтобы респондент не улавливал прямой связи между ними. Поэтому они перемежаются другими темами, не относящимися к данной. Например: "Нравится ли Вам Ваша работа?" - основной вопрос. "Хотели бы Вы перейти на другую работу?" - контрольный вопрос.

Вопросы-фильтры

Эти вопросы позволяют выявить группу людей, ответы которых оказываются основанными не только на общих представлениях, но и на личном опыте. Они, кроме того, сберегают время тех респондентов, к которым следующий за фильтром вопрос (или серия вопросов) не адресованы. Наконец, они избавляют часть респондентов от необходимости отвечать на те вопросы, ответы на которые по существу они дать не могут. Например: "Приходилось ли Вам переводить Вашего ребенка из одной школы в другую? Если да, то с чем это было связано?".

При восприятии респондентами трудных вопросов существует **ряд трудностей**, которые необходимо учитывать при составлении анкеты:

- ✓ Вопросы, задаваемые в табличной форме, чрезвычайно компактны и удобны для исследования, но возникают проблемы с их восприятием респондентами. Эти проблемы выражаются в нежелании значительного числа опрошенных отвечать на такие вопросы по существу.
- ✓ Трудности возникают при размещении одного вопроса на двух страницах. Расположение вопроса на разных страницах даже в пределах одного разворота считается недопустимым.
- ✓ Обнаружена тесная зависимость восприятия вопроса от такой формальной его характеристики, как длина. Анализ экспериментальных данных показывает, что длина высказывания не имеет особого значения для воспринимающего человека примерно до уровня 11 слов. Если фраза состоит из большего количества слов, восприятие существенно ухудшается. Следовательно, вопросы не должны включать более 11 слов.
- ✓ Значительные трудности возникают при восприятии вопросов, содержащих: незнакомые слова, речевые штампы (существует неоднозначность восприятия их различными группами людей), абстрактные слова (слова "как", "часто", "много", "сильно" воспринимаются по-разному).

- ✓ *Возможность понять и конкретизировать поставленный вопрос во многом связана с уровнем образования респондентов. Поэтому респондент может понять вопрос совершенно не в том смысле, какой предполагает исследователь. Учитывая это, в анкете необходимо свести к минимуму количество открытых вопросов, и больше использовать закрытые вопросы, в которых отвечающему необходимо выбрать из предложенных готовых ответов соответствующий его мнению.*
- ✓ *Трудности вызывают некорректные вопросы, в которых совмещены несколько вопросов. Ответ на такой вопрос не имеет смысла, так как он выражает отношение не к одному какому-то явлению, событию и т. п., а сразу к нескольким.*

Определив назначение анкетных вопросов и скорректировав их с учетом возможных трудностей восприятия респондентами, зададим закономерный вопрос: "Можно ли назвать анкетой получившийся набор вопросов?"

Социологическая анкета - не механическая последовательность вопросов, которые могут размещаться как угодно или удобно исследователю, а особое целое. Она обладает собственными свойствами, не сводимыми к простой сумме свойств отдельных составляющих ее вопросов. Вопросы, обращенные к респонденту, не изолированы - это звенья одной цепи и каждый из них связан с предыдущим и последующим. Анкета представляет собой тиражируемый документ, содержащий совокупность вопросов, сформулированных и связанных между собой. Таким образом, возникает закономерный вопрос о правильной последовательности в расположении вопросов анкеты.

Социологами разработано несколько правил, которыми необходимо руководствоваться при разработке любой анкеты.

"Правило воронки"

Участие в опросе - достаточно необычный вид деятельности. В силу разнообразных причин к ней не все могут быть готовы. Если сразу обрушить на участников опроса серьезные и важные вопросы, многие могут отказаться отвечать, не чувствуя себя готовыми к ответу. Поэтому приходится, как бы вырабатывать у них некоторые навыки заполнения анкеты. Для этого в самом начале задаются более простые вопросы, отвечая на которые, респонденты постепенно входят в курс дела. Далее могут следовать более сложные вопросы.

Переход от простых к более сложным вопросам получил название "правила воронки". В середине анкеты располагаются наиболее важные с точки зрения исследователя и трудные для респондентов вопросы. Здесь же задаются вопросы, носящие наиболее явный тенденциозный или деликатный характер. В конце анкеты, учитывая возможную усталость респондента и спад интереса, ставятся наиболее простые вопросы, не требующие сильного напряжения памяти, воображения, внимания и т. д.

Эффект излучения

Принцип расположения вопросов по мере нарастания, а затем убывания их сложности не лишен определенных недостатков. Когда все вопросы логически взаимосвязаны и последовательно сужают тему, у респондентов возникает определенная установка, согласно которой он будет отвечать на них. Такое взаимовлияние вопросов называют "эффектом излучения" или "эффектом эха". Эффект излучения заключается в том, что предшествующий вопрос (или вопросы) направляет ход мыслей респондентов в определенное русло, создает некоторую мини-систему координат, в рамках которой формулируется или вырабатывается вполне определенный ответ. Например (вопросы задаются учителем):

- ✓ *"Нравится ли Вам ваша профессия? ";*
- ✓ *"Какова Ваша недельная нагрузка? Устраивает ли она Вас? ";*

- ✓ *"Устраивает ли Вас заработная плата учителя? "*;
- ✓ *"Хотели бы Вы перейти на другую работу? "*

Из данного примера ясно, что ответы на первые три вопроса оказывают существенное влияние на то, как ответит респондент на четвертый вопрос.

Так или иначе, но каждый ответ формулируется в определенной "системе координат", которая создается не только самим вопросом, но и предшествующими вопросами и ответами на них. "Эффект излучения" состоит также в том, что если мини-система координат, сложившаяся в одном вопросе, приложима и к последующим, то она закрепляется. Респонденты переносят ее на другие вопросы, подвергая ответы бесконтрольному влиянию. Эти ответы начинают соответствовать не только содержанию данного вопроса, но и предшествующего. Так, если у респондента спросить, когда он занимается спортом, а вслед за этим сразу попытаться узнать о его хобби, то "спорт" - это первое, что станет предметом размышлений. Такая подсказка влечет изменения в ответах о любимых занятиях в часы досуга по сравнению с ответами, полученными в условиях, когда подобный вопрос не предшествовал, а следовал за вопросом о досуге.

Правило зависимости общих и частных вопросов

Правило воронки предполагает, что анкета начинается с наиболее общих вопросов и лишь постепенно они конкретизируются. Однако необходимо иметь в виду то обстоятельство, что общие и частные вопросы влияют друг на друга неоднозначно. Распределение ответов на общие вопросы зависит от предшествующей постановки частного вопроса на ту же тему сильнее, чем наоборот. Кроме того, эта зависимость обусловлена и содержанием обсуждаемого явления.

Правило расположения вопросов в табличной форме

Вопросы-таблицы представляют собой трудные вопросы. Когда они к тому же повторяются, возникают дополнительные трудности, связанные как с утомлением респондента, рассеиванием внимания, так и с возникновением эффекта излучения. Однообразие заполнения таблиц ведет к тому, что повышается опасность получить механические заполнения, бездумные ответы. В связи с этим необходимо чередовать табличные вопросы и не загромождать ими анкету.

Проблема монотонности

С эффектом излучения в значительной мере связано и влияние единообразных вопросов на ответы респондентов. Когда респондентам предлагается несколько вопросов, сформулированных по одной и той же синтаксической схеме (как, например, в случае с таблицами), анкета оказывается монотонной. Это приводит к увеличению доли непродуманных ответов или их пропуску.

Для того, чтобы преодолеть монотонность, *рекомендуются следующие приемы:*

- ✓ *чередовать таблицы и вопросы;*
- ✓ *чередовать вопросы, заданные в разных синтаксических формах;*
- ✓ *варьировать категории для ответов (в первом случае попросить респондента выразить согласие или несогласие, во втором - оценить, в третьем - решить, верно или не верно предложенное утверждение, в четвертом - сформулировать ответ самостоятельно и т.д.);*
- ✓ *шире использовать разнообразные функционально-психологические вопросы, "гасящие" взаимовлияние ответов;*
- ✓ *разнообразить оформление анкеты.*

Вопросы анкеты могут объединяться в блоки по тематическим логическим принципам или по их адресату (группам респондентов). В таких случаях между блоками вопросов

должны быть обращенные к респонденту переходы, переключающие его внимание на новую тему ("Теперь перейдем к вопросам о...") или называющие группу опрашиваемых ("Следующие три вопроса - для тех, у кого дети посещают кружки в школе..." и т. д.).

В связи с повышением самостоятельности респондента, при анкетировании важное значение приобретают композиция анкеты, расположение вопросов, язык и стиль формулировок вопросов, методические указания по заполнению, а также ее графическое оформление. Титульный лист анкеты содержит ее название, отражающее тему или проблему опроса ("Проблемы питания в школе", "Экономическое образование в школе" и т. д.), название организации, проводящей опрос, место и год издания.

Подведем некоторые итоги и приведем стандартные блоки любой анкеты. Расположение блоков анкеты:

1. Обращение к респонденту - вводная часть.
2. Сообщение о цели исследования.
3. Сообщение о направлении использования материалов опроса.
4. Сообщение о необходимости подписывать или не подписывать анкету.
5. Инструкция по заполнению анкеты (объяснение техники заполнения ответов на различные вопросы).
6. Очередность вопросов анкеты:
 - ✓ контактные;
 - ✓ простые;
 - ✓ сложные;
 - ✓ простые.
7. Социально-демографический блок анкеты - сведения о респонденте:
 - ✓ пол;
 - ✓ возраст;
 - ✓ образование;
 - ✓ место работы;
 - ✓ стаж работы и т. д.
8. Выражение благодарности респондентам за участие в исследовании.

Цитированные в Главе 8 источники

1. Казаринов А. Предмет исследования - мнение учителей о своих руководителях // Директор школы, 2000. №9
2. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. - СПб, 1998.
3. Могилев А. В. Интернет в управлении образованием. Образовательный мониторинг научно-практическая конференция «Всероссийский @вгустовский педагогический совет – 2000» <http://pedsovet.alledu.ru/2000/>
4. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Педагогическое общество России, 1999. 320 с.
5. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

Содержание I части пособия (теоретические аспекты)

ГЛАВА 01. ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ

- 1.01. Управление современным образованием
- 1.02. Особенности состояния российской системы образования
- 1.03. Задачи поддержки управленческой деятельности

ГЛАВА 02. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- 2.01. Управление качеством образования
 - Цели управленческой деятельности
 - Принятие управленческих решений
 - Модели подходов к оценке работы образовательных систем
 - Цель управления качеством образования
 - Установление исходного состояния управляемого процесса
 - Основные переходные состояния процесса обучения
 - Обеспечение систематической обратной связи
 - Регуляция (коррекция) процесса обучения
 - Узловые моменты построения и реализации процесса управления качеством образования
- 2.02. Цели и результаты образовательного процесса
 - Технологический подход к обучению
 - Категории учебных целей в когнитивной области
 - Проблемный подход в образовании
 - Определение целей школьного образования
 - Общие компоненты целей школьного образования
 - Ключевые компетенции
 - Статус интеллектуального труда
- 2.03. Условия, процесс и результаты образовательной деятельности
- 2.04. Деятельность школы по управлению качеством образования
 - Целеполагание
 - Показатели качества образования
 - Критерии эффективности управления
- 2.05. Педагогическая диагностика в управлении образовательным учреждением
 - Комплексная педагогическая диагностика
- 2.06. Система оптимального управления достижением образовательных результатов

ГЛАВА 03. МОНИТОРИНГ КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

- 3.01. Мониторинг в сферах деятельности
- 3.02. Принципы мониторинга
- 3.03. Системы, виды, типы мониторинга
- 3.04. Классификации образовательного мониторинга
- 3.05. Мониторинг развития системы образования
 - Цель и задачи мониторинга
 - Объект, предмет и субъекты мониторинга
 - Функции мониторинга

ГЛАВА 04. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГА

- 4.01. Информационное обеспечение управления образованием

- Потребление мониторинговой информации
- Доступность мониторинговой информации
- Объект мониторинга – образовательная система

4.02. Образовательный мониторинг

- Уровни образовательного мониторинга
- Субъекты образовательного мониторинга
- Объекты измерения (муниципальной) системы образования
- Состав образовательного мониторинга
- Структура образовательного мониторинга

4.03. Система показателей и измерителей образовательного мониторинга

- Качественные показатели
- Количественные показатели
- Стандарты и нормы

4.04. Процедура работы над мониторингом

4.05. Этапы работы над мониторингом

- Нормативно-установочный этап
- Аналитико-диагностический этап
- Прогностический этап
- Деятельностно-технологический этап
- Промежуточно-диагностический этап
- Итогово-диагностический этап
- Этапы проведения мониторинговых исследований

4.06. Создание мониторинговой системы

- Определение показателей эффективности
- Группы показателей эффективности
- Стабильность инструментария мониторинга
- Распространение мониторинговой информации

4.07. Проведение мониторинговых исследований

- Компьютерное тестирование знаний
- Системы кумулятивного индексирования качества знаний

ТЕЗАУРУС

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамовских Н. В. Педагогический мониторинг в образовательном процессе дошкольного учреждения // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 3. - С. 51-55.
2. Аксенов В. Ф., Бочерашвили В. Т. Организация внутришкольного диагностического мониторинга в условиях дифференцированного обучения: Метод пособие. – Псков: ПОИПКРО, 1999. – 88 с.
3. Беспалько В. Мониторинг качества обучения - средство управления образованием // Мир образования. 1996. № 2. - С. 31.
4. Вербицкая Н. Мониторинг и саморазвитие школьного управления // Директор школы. 1999. №6. - С. 15.
5. Государственный Совет Российской Федерации. Доклад. Образовательная политика России на современном этапе. 2001 г.
(<http://gov.karelia.ru/gov/Power/Ministry/Education/gossovet.zip>)
6. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. -128 с.
7. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. - 240 с.
8. Закон РФ «Об Образовании», 1996 г.
9. Ильенко Л., Кротова Л., Оценка и прогноз формирования нравственных качеств школьников // Директор школы, 2001, №4.
10. Казаринов А. Предмет исследования - мнение учителей о своих руководителях // Директор школы, 2000. №9.
11. Ковалев Г. А., Абрамова Ю. Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. М., 1996. - С. 189-199.
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
(<http://www.informika.ru>)
13. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. М. Педагогическое общество России, 2000. - 121 с.
14. Кукуев А. И. Педагогический мониторинг как функциональный инструмент управления учебно-воспитательным процессом // Завуч, 2000. № 8. - С. 10-22.
15. Лазарев В.С., Поташник М.М., Моисеев А.М. и др. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. - 464 с.
16. Лебедев О. Е., Неупокоева Н.И. Цели и результаты школьного образования: Методические рекомендации. СПб.: СПГУПМ, 2001. - 52 с.
17. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен // Школьные технологии. 1998. № 5. - С. 25.

18. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. - СПб, 1998.
19. Самооценка образовательного учреждения. Материалы самообследования образовательных учреждений в г. Новосибирске, подготовленные в ходе международного проекта «Контроль качества образования» под руководством В. В. Иванова. Управление образования г. Новосибирска, 1997// Стандарты и мониторинг в образовании, 1998. №3. - С. 39-52
20. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Школьные технологии. 1999. № 1-2. - С. 10
21. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Школьные технологии. 1999. № 3. - С. 3.
22. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Психологический мониторинг // Школьные технологии. 1999. № 4.- С. 3-20
23. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. Издание 2-е, исправленное и дополненное. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 128 с.
24. Могилев А. В. Интернет в управлении образованием. Образовательный мониторинг / Научно-практическая конференция «Всероссийский августовский педагогический совет – 2000». <http://www.informika.ru>
25. Путин В. В. Послание Президента России Федеральному собранию (апрель 2001 г.)
26. Разработка образовательных стандартов Петербургской школы, 1995 г., Центр педагогической информации
27. Рындак В. Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 1-2. - С. 162.
28. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1984
29. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1998 - 288 с.
30. Ушаков К. М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. - М., 1995.
31. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 320 с.
32. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 320 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984. С. 56.
3. Ананьев В. Г. Психология педагогической оценки // Ананьев В. Г. Избранные педагогические труды - М , 1982.
4. Ансофф И. Стратегическое управление. - М., 1989.
5. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. М. 1994. — 227 с.
6. Афанасьева М. П., Клейман И. С., Козлова С. А., Севрук А. И. Управление качеством образования в общеобразовательном учреждении / Пермский областной институт повышения квалификации работников образования
7. Афанасьев В. Г. Программно-целевое планирование и управление. - М.: 1990.
8. Афремов Л. Л., Вовна В. И., Морев И. А., Смаль Н. А., Шаповалова Г. М. На пути к ЕГЭ: опыт массовых компьютерных тестирований школьников в Дальневосточном государственном университете// Развитие системы тестирования в России. Тезисы докладов III Всероссийской научно – методической конференции, Москва, 22-23 ноября 2001 г., С. 218
9. Блинова Е. Государственный стандарт, прокрустово ложе или свобода выбора? // Народное образование. - 1997. - № 1.
10. Болотник Л. В. Общая концепция мониторинга уровня подготовки учащихся по предметам школьного цикла // Начальная школа: плюс-минус. 2000. №2. С. 15.
11. Боровкова Т. И., Вовна В. И., Морев И. А. Технология оценки и использования результатов тестирования: опыт ДВГУ и УНО АПК внедрения образовательного мониторинга для управления качеством образования // Развитие системы тестирования в России. Тезисы докладов III Всероссийской научно – методической конференции, Москва, 22-23 ноября 2001 г., С. 55
12. Быков В. Е., Винограй Э. Г., Мартынов А. Н. и др. Автоматизация управления в системе просвещения - Томск, 1984.
13. Ван Хувейк Р. Присущий Вам стиль руководства. Тест на гибкость и эффективность. // Директор школы. - 1994. - № 6.
14. Василенко Н. От диагностики к мониторингу // Народное образование. 1997. №2. С. 141-142.
15. Васильев В.В. Информационное обеспечение управления общеобразовательной школой. Воронеж: Изд. ВГУ, 1990.
16. Васильев В. И., Тягунова Т. Н. Теория и практика формирования программно-дидактических тестов. М.: Издательство МЭСИ, 2001. - 130 с.
17. Вендров Е. Е. Психологические проблемы управления. - М., 1969.

18. Вербицкая Н., Бодряков В. Мониторинг результативности учебного процесса // Директор школы. 1997. № 1. С. 33-37.
19. Версан В. Г. Интеграция управления качеством продукции. Новые возможности. - Изд-во стандартов, 1994.
20. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: Учебник - М., 1996.
21. Вовна В.И., Морев И.А. Компьютерный тестер – тренажер «Дидактор»: имеющийся банк тестовых заданий, концепция и опыт применения в школе и вузе // Развитие системы тестирования в России. Тезисы докладов III Всероссийской научно – методической конференции, Москва, 22-23 ноября 2001 г., С. 224
22. Вовна В.И., Львов И.Б., Махоткин С.К., Морев И.А., Подворняк В.А. Компьютерный тренажер Дидактор для дистанционного обучения и контроля знаний в Интернет // Научное и методическое обеспечение системы дистанционного образования. М-лы междунар. конф. Томский госуниверситет, сентябрь 2000г., Томск, ТГУ, С. 127-130.
23. Вовна В.И., Львов И. Б., Морев И.А. Опыт создания мультимедийных учебных пособий в Дальневосточном государственном университете // Открытое и дистанционное образование, N1, 2000, с. 65-66.
24. Вовна В.И., Морев И.А. Концепция развития системы дистанционного обучения Дальневосточного государственного университета // Научное и методическое обеспечение системы дистанционного образования. М-лы междунар. конф. Томский госуниверситет, сентябрь 2000г., Томск, ТГУ, С. 30-32.
25. Вопросы тестирования в образовании/ Под ред. Хлебникова В. А., Неймана Ю.В., М.: «Век книги», 2001, 115 с.
26. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. - М., 1991.
27. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. /Собр. соч., т.3 - М., 1983.
28. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Новая школа, 1976.
29. Гершунский Б.С. Компьютеризации в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987.
30. Галеева Н. Л., Спасская Н. П. Система мониторинга эффективности образовательного процесса на основе определения зоны ближайшего развития каждого ученика в условиях коррекционно-развивающего обучения в школе №196 // Завуч, №1, 1999
31. Гузеев В.В. Оценка, рейтинг, тест. Школьные технологии. 1998, №3. С. 3-40.
32. Гутник Г. Качество образования как системообразующий фактор региональной образовательной политики // Современная школа. 1999. № 1. С. 28.
33. Дерзкова Н. П., Ушаков К. М. Эффективность предполагает адекватность. О стилях профессионального поведения руководителя. // Директор школы. - 1995. - № 2.
34. Дерзкова Н. П. Команда: внутренний мониторинг эффективности // Директор школы. 1996. № 2. С. 10.

35. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании. М., 2000. — 104 с.
36. Ерофеева Н. Ю. Аттестация руководящих кадров системы образования (для работников органов управления образованием и образовательных учреждений) // Завуч, 2000. №8, С. 45
37. Засорина Л. С., Плюснина Е. М. Педагогическая диагностика как мониторинг качества образования // Начальная школа. 1999. № 1. С. 74.
38. Иванченко С. Н., Стерлигова Е. В. Управление реализацией образовательной программы через мониторинг // Завуч. 1998. №1. С. 63.
39. Интенкамп К. Педагогическая диагностика. - М., 1991.
40. Кабаченко Т. С. Психология управления. Ч.1, - М., 1996.
41. Кац А. Качество образования: подлинный смысл и бессмысленные процедуры // Директор школы, №3. 2001.
42. Карстанье П. Миссия школы: концепция, функции, раз-работка. //Директор школы. - 1995. - № 2.
43. Карстанье П., Ушаков К. Управление в образовании, проблемы и подходы Практическое руководство. - М., 1995.
44. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое миропонимание: диалог с И. Пригожиным. // Вопросы философии. - 1992. - № 12. - С. 3-20.
45. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1992.
46. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебно-воспитательной работы школы развивающего обучения за учебный год. - Псков, 1996.
47. Комаров В. Н., Морев И. А. О возможности применения теории диссипативных структур в реформе системы образования // Проблемы региональной экономики, 2001. №4—5, С.269-274
48. Конаржевский Ю.А. Система, урок, анализ. - Псков, 1996.
49. Кормишина С., Кудрявцева С. Мониторинг помогает учителю // Математика. 1998. № 39. С. 4-6.
50. Корнеева О. А. Педагогический мониторинг // Завуч. 1998. № 6. - С. 17.
51. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом. - Л., 1985.
52. Кулюткин Ю. Н. Личность. Внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды. - СПб., 1996.
53. Курилов В.И., Резник Б.Л., Вовна В.И., Львов И.Б., Морев И.А. Развитие системы дистанционного и открытого образования на Дальнем Востоке России// Открытое и дистанционное образование, N1, 2000. - с. 7-9.
54. Лапшина Н. Ф., Некрасов С. Д. Контроль качества образования: понятие // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 6. - С. 29.
55. Леонтьев А. Н Деятельность Сознание Личность - М. - 1975
56. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - М. - 1981.
57. Липкина А. И., Рыбак Л. Н. Критичность и самооценка в учебной деятельности - М. - 1988.
58. Лопатина М. А. Внутришкольный мониторинг // Завуч. 1999. № 6. С. 67.

59. Майоров А. Н., Сахарчук Л. Б., Сотов. А. В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. - СПб, 1992.
60. Майоров А. Н. Мониторинг социальной эффективности и условий деятельности образовательных систем // Школьные технологии. - С. 85-115
61. Майоров А. Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Школьные технологии. - С. 46-60
62. Майоров А. Н. Мониторинг учебной эффективности // Школьные технологии. - С. 86-131.
63. Макарова Т. Д. Диагностико-аналитические материалы для заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе. Завуч, 2000. №8. - С. 23-44
64. Макарова Т.Д. Тестирование в системе мониторинга качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998, №1. - С. 60-61
65. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. — 432 с.
66. Мескон М. Х., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента. - М., 1992.
67. Михин С. Ю. Оценка деятельности образовательного учреждения // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998, №1. - С. 67.
68. Морев И. А. О нетрадиционном подходе к повышению качества образования с использованием возможностей web-технологий // Перспективы высшего образования в малых городах. Материалы второй региональной научно-практической конференции, октябрь, 12-14, 2000, Находка. Владивосток, Изд-во Дальневосточного ун-та, 2001. С. 93-94.
69. Морев И. А. Системы кумулятивного индексирования качества знаний – способ повышения качества образования и активизации учебного процесса // Перспективы высшего образования в малых городах. Материалы второй региональной научно-практической конференции, октябрь, 12-14, 2000, Находка. Владивосток, Изд-во Дальневосточного ун-та, 2001. - С. 94-97.
70. Мочалова Н. Управление качеством образования на диагностической основе // Народное образование. 2000. № 7. С. 62.
71. Нардюжев В. И., Нардюжев И. В. Модели и алгоритмы информационно-вычислительной системы компьютерного тестирования. М.: Прометей, 2000. — 148 с.
72. Немов Н. Это модное словечко - "мониторинг" // Директор школы. 1999. № 7. С. 29.
73. Организация медицинского контроля за развитием и здоровьем дошкольников и школьников на основе скрининг-тестов и их оздоровление в условиях детского сада, школы / Под ред. Г. Н. Сердюковской. М. - 1993
74. Пономарев В. П. Значение тестов для самостоятельного контроля знаний школьников // Школа и производство. 1993. № 4. С. 60-62.
75. Попов В. Г., Голубков П. В. Мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 2. С. 30.
76. Поташник М. М. Оптимизация управления школой. - М., 1991.
77. Поташник М., Моисеев А. Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 7, 8. С. 167.

78. Пятунин В.Б. Тесты как одна из форм проверки усвоения учебного материала по географии // География в школе. 1994. № 6. С. 33-38.
79. Радугин А. А., Радугин К. А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. - Воронеж, 1995.
80. Радюпова Л.А. Совершенствование контроля и оценки знаний, умений и навыков младших школьников // Начальная школа. 1992. № 1. С.3-5.
81. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: "Школа—Пресс", 1994. — 205 с.
82. Розанова В. А. Противоречия в деятельности руководителя // Управление персоналом. - 1997. - №№1, 2.
83. Романычева Н. В. Мониторинг - изучение качества знаний, умений, навыков // Начальная школа. 1998. № 10. С. 62-64.
84. Рубинштейн С. Л Проблемы общей психологии - М , 1987.
85. Рыжаков М. В. Место стандартов в системе общего среднего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998, №1. С. 40-43
86. Рыжаков М. В. Основные функции государственного образовательного стандарта // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998, №2. С. 16-22
87. Рюттингер Р. Культура предпринимательства. - М., 1992.
88. Селевко Г К. Современные образовательные технологии - М., 1998.
89. Смирнов В. П. Образовательный минимум: измерения, достоверность, надежность // Педагогика. - 1994. - № 4.
90. Стрюков Г. А. Стандартизация уровня подготовки и оценивания учащихся // Педагогика, 1995. №6. С. 12-17).
91. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1984
92. Татьянченко В.С. Информационный банк руководителя школы. - Челябинск, 1992.
93. Тверская Н. В. Некоторые подходы к диагностике здоровья школьников при формировании здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении // Завуч. 2001, №6. С. 97-102
94. Тейлор Ф. Принципы научного менеджмента. - М., 1991.
95. Тихонов А. Н., Абрамешин А. Е., Воронина Т. П., Иванников А. Д. Молчанова О. П. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / Под ред. А. Н.Тихонова. - М.: Бита-Пресс, 1998. — 256 с.
96. Третьяков П. И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе. - М., 1991
97. Третьяков П. И. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе /Под ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. - Москва-Тюмень, 1994.
98. Уилмс Д. Система мониторинга и модель "вход-выход" // Директор школы. - 1995. - № 1.
99. Уланов В. В. Логика организации школы. // Директор школы. - 1996. - № 4, 6,7
100. Уланов В. В. Российская школа в европейском контексте.// Директор школы. - 1996. - № 3.

101. Управление в образовании. Проблемы и подходы. Практическое руководство / Под ред. П. Карстанье. и К. Ушакова - М., 1995.
102. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 448 с.
103. Управление развитием школы. /Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. - М., 1995.
104. Ушаков К. М. Организационная культура: понятие и типология. // Директор школы. - 1995. - № 2.
105. Ушаков К. М. От отрицания до вовлеченности. Модель поведения администратора, внедряющего инновации. // Директор школы - 1996. - № 5.
106. Ушаков К. М. Техника организации командной работы. // Директор школы. - 1994. - № 4.
107. Ушаков К. М., Селектор С. С. Динамика представлений и действий, или Суть и смысл термина «организационный климат»././ Директор школы. -1997. - №1.
108. Фатхутдинов Р. А. Система менеджмента. - М., 1997.
109. Формирование системы мониторинга // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - №6. - с. 36-41.
110. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - М., 1997
111. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М., 1990.
112. Шамова Т. И. Исследовательский подход в управлении школой. - М., 1992.
113. Шишов С. Е. Механизмы контроля и оценки эффективности деятельности в системах образования европейских стран. // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999, №3. С. 32-47
114. Эльконин Б. Д., О природе человеческого действия. // Вестник МГУ. Психология, сер. 14. № 4. - 1989.
115. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974. С. 39.
116. Якокка Л. Карьера менеджера. - М., 1991.
117. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. — 128 с.
118. Тесты для старшеклассников и абитуриентов. Оценка знаний / Под ред. Шмелева А. М.: «Первое сентября», 2000. — 132 с.
119. Ежегодник результатов централизованного тестирования и анкетирования выпускников общеобразовательных учреждений России. Сборник статистических показателей. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2001, - 306 с.
120. Развитие системы тестирования в России. Тезисы докладов 3 Международной научно-методической конференции / Под ред. Л. С. Гребнева - М.: Центр тестирования МО РФ, 2001, - 254 с.
121. Досье. Качество образования. 1. Основные направления исследований // Перспективы. Вопросы образования. №3, 1993.
122. Досье. Качество образования. 2. Международное значение опыта ИЕА // Перспективы. Вопросы образования. №4, 1993.

123. Ковалева Г. С. Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественнонаучного образования в странах мира (по материалам международного исследования TIMSS) Российская академия образования. – М. 1996.
124. Сравнительный анализ математической и естественнонаучной подготовки учащихся основной школы России. Под ред. Г. С. Ковалевой. Российская академия образования, 1997.
125. Сравнительный анализ естественно-математической подготовки выпускников средних школ России (по материалам международного исследования TIMSS) Под ред. Г. С. Ковалевой. М.: Российская академия образования, 1998. – 128 с.
126. Гостева Ю. Н., Ковалева Г. С., Краснянская К. А., Кузнецова Л. В., Найденова Н. Н. Суворова С. Б. Цыбулько И. П. Аналитический отчет о результатах мониторинга общего среднего образования в 2000 г. М.: Российская академия образования 2001. – 36 с.
127. Ковалева Г. С., Красновский Э. А., Краснокутская Л. П., Краснянская К. А. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы М.: Российская академия образования 2001. – 20 с.
128. Результаты третьего международного исследования по оценке качества математического и естественнонаучного образования в России. М.: Российская академия образования 2000. – 23 с.

СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

Прилагаемый компакт диск содержит подборку ссылок, работ и документов, где аккумулированы известные примеры ведения мониторинговых исследований. При составлении, в оригинальные тексты внесен ряд сокращений и незначительных правок.

Развитие и внедрение концепции мониторинга в России

- Приказ Министерства образования о проведении мониторинга качества общего образования в 2000/2001 учебном году
- Центр оценки качества образования Института общего среднего образования Российской академии образования
- Анализ и результаты мониторинга в системе информационного обеспечения управленческой деятельности (из опыта Комитета по образованию г. Санкт-Петербурга, 1996-98 гг.)
- Результаты базового мониторинга образовательной системы Санкт-Петербурга. Перечень проблем и тенденций развития образования в Санкт-Петербурге (Лаборатория изучения образовательных систем ул. Марата, д. 25, тел. 219-41-37)
- Система мониторинга эффективности образовательного процесса на основе определения зоны ближайшего развития каждого ученика в условиях коррекционно-развивающего обучения (школа №196, г. Москва)

- Мониторинг качества образования в Оренбургской области
- Опыт проведения мониторинга качества образования в Приморском крае
- Жерибор М. А. Образовательный мониторинг с использованием информационных технологий в гимназии // Аттестация педагогических и руководящих работников народного образования Приморского края, сб. №12, 2000. – с. 150-152
- Боровкова Т. И. О подходах к экспертно-оценочной деятельности по новой технологии аттестации педагогических кадров // Аттестация педагогических и руководящих работников народного образования Приморского края, сб. №12, 2000.

Российский опыт организации мониторинга

В настоящее время в России создаются центры тестирования и оценки качества подготовки обучающихся. В частности, такая работа активно ведется в Вологодской, Нижегородской, Калининградской, Пензенской, Пермской областях; Приморском, Краснодарском, Красноярском краях; Республиках Саха (Якутия), Марий Эл; городах Москве, Санкт-Петербурге, Владивостоке. Здесь приведены документы и планы, которыми там руководствуются:

- Центр научно-методического обеспечения управления образования г. Лысьва Пермской области
- Отдел мониторинга развития образования Самарского центра развития образования
- Центр мониторинга качества образования Красноярского ИПКРО
- Отдел мониторинга качества образования Новосибирского ИПКПРО
- Мониторинг качества образования в Оренбургской области
- Центр тестирования учебных достижений школьников Вологодской области
- Мониторинг качества образования в Приморском крае

Зарубежный опыт организации мониторинга

- Шишов С. Е. Механизмы контроля и оценки эффективности деятельности в системах образования европейских стран. // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999, №3. С. 32-47
- Рыжаков М. В. Стандарты в образовании: международный опыт // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998, №3, С. 21-25
- Основы инспектирования школ Англии (Утверждены Главным Ее Величества инспектором школ Англии) – из Приложений к книге Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Педагогическое общество России, 1999, 320 с.

Учебное издание

Боровкова Тамара Ивановна

Морев Игорь Авенирович

МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Часть 2. Практические аспекты

В авторской редакции

Технический редактор: И. Б. Львов

Компьютерная верстка: И. А. Кугуенко

Подписано в печать 14.05.2004.

Формат 60х84 1/8

Усл. печ. л. 9,5 . Уч.-изд. л. 8,50 Тираж 500 экз.

Издательство Дальневосточного университета

690950, г. Владивосток, ул. Октябрьская, 27

Отпечатано на множительной технике ТИДОТ ДВГУ

690950, г. Владивосток, ул. Октябрьская, 27