**Методические подходы к управлению образовательными системами**

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

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

- Понятие «качество» в философии определяется как превосходство, как «существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и от­личается от других предметов». Лучшие стандарты являются по­казателями качества. В этом опреде­лении качество является равнознач­ным свойству. Более перспективны­ми являются определение качества образования как меры соответствия образования заранее установленным требованиям или совокупность свойств образования, обуславливаю­щих его способность удовлетворять определенные потребности гражда­нина, общества, государства в соот­ветствии с назначением этого обра­зования.

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

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

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

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

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

- наличие совокупности элементов, каждый из которых представляет минимальную единицу, имеющую предел делимости в рамках данной системы. Элемент в составе системы выполняет только одному ему при­сущую функцию, которая может быть реализована при условии его взаимо­связи с другими элементами. Опре­делить элемент системы - значит прежде всего описать его структуру, способ связи компонентов его со­ставляющих;

- наличие определенных связей и от­ношений между элементами. Способ взаимодействия этих элементов в системе определяет ее структурное построение. Поведение системы, ее функционирование, свойства обу­словлены не столько поведением ее отдельных компонентов, сколько свойствами ее структуры;

- наличие интегративных качеств, то есть таких, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов;

- наличие связей с другими системами.

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

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

1. Акцентирование управленческих усилий в основном на организационно-структурных аспектах деятельности школы в ущерб содержательному аспек­ту.

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

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

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

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

Математически обоснованный анализ ситуационного управления позволил

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

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

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

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

Человекоцентрический подход - но­вая парадигма внутришкольного управ­ления, предполагающая серьезные из­менения традиционных взглядов не только на содержательный аспект управле­ния, но и на решение вопросов технологии управленческой деятельности. Однако ме­ханизмы реализации человекоцентрического подхода разработаны явно недоста­точно. Поэтому следует использовать мотивационный подход, нацеленный на прак­тическую реализацию человекоцентрического подхода (П. И. Третьяков, И. К. Ша­лаев, Т. И. Шамова и др.).

Назначение данного подхода состоит в формировании такого психолого-педагогического меха­низма, который обеспечивает эффектив­ную деятельность всех участников ОП (П. И. Третьяков). Мотивационное про­граммно-целевое управление, рассматри­вается как целенаправленное воздействие субъекта управления на мотивационную сферу подчиненного не посредством при­казов и санкций, а посредством нормы-образца деятельности, при котором мотивационная сфера перестраивается аде­кватно поставленной управленческой цели.

Алгоритм мотивационного про­граммно-целевого управления следую­щий:

1. Постановка управленческой задачи или определение желаемого конечного результата.

2. Разработка целей мотивационно-исполняющей программы, в которой на основе общих качественных характери­стик определяется конкретный план действий исполнителей.

3. Обработка и реализация мотивационно-управленческой программы как продукта интеграции традиционного управленческого цикла с социально-психологической стратегией и тактикой.

В работах В. С. Лазарева и П. И. Треть­якова получило дальнейшее развитие мотивационное управление в связи с рас­смотрением мотивации как функции управления школой (руководство, мотивационно-целевая функция).

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

В работах Т. И. Шамовой и П. И. Треть­якова эффективность мотивационного управления связывается с созданием ус­ловий для реализации «в полном объеме всех компонентов человеческого "само"».

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

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

В. Д. Шадриков рассматривает компе­тентностный подход в зависимости от четырех компонентов: знания, умения и навыки, используемые в деятельности; способности, личностные качества и компетенции.

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

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

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

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

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

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

Классификация компетенций содер­жит в себе три класса:

Профессиональные - необходимые для реализации профессиональной дея­тельности специалиста;

Надпрофессиональные - необхо­димые для эффективной работы в орга­низации;

Ключевые - в которые входят уме­ния и качества, необходимые для успеш­ной социализации.

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

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

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

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

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

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

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

а) сущность, отражающую главную решаемую проблему;

б) целевые ориентации;

в) концептуальную основу, то есть краткое описание руководящих идей, принципов, способствующих пониманию трактовки ее построения и функциони­рования;

г) организационные особенности, то есть содержание и структуру УВП;

д) процессуальную характеристику;

е) учебно-методическое обеспечение,

ж) классификационную характе­ристику.

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

Рассмотренные подходы ориентиро­ваны на достаточно четкое выделение формальной структуры управления, на­личие которой обусловливает возмож­ность жесткой алгоритмизации внутри-школьного управления.

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

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

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

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

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

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