

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

№ 1(3) • 2011

Учредитель журнала – государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московской области "Академия социального управления"

Редакционный совет

Антонова Л.Н., министр образования Правительства Московской области, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Асмолов А.Г., научный руководитель Академии, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО.

Иванников В.А., президент Академии, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Суздальцева Л.Н., заместитель министра образования Правительства Московской области.

Редакционная коллегия

Салов А.И. (главный редактор), *Моисеев А.М.* (заместитель главного редактора), *Косарецкий С.Г.* (ответственный редактор), *Гребенникова Е.В.*, *Коннов О.Ю.*, *Баранникова Н.Б.* (технический секретарь).

Перепечатка материалов только по согласованию с редакционной коллегией.

Адрес редакционной коллегии: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5.

ISBN 978-5-91543-030-2

© ГОУ ВПО МО "Академия
социального управления", 2011

СОДЕРЖАНИЕ

<i>А.М. Моисеев.</i> Управление качеством образования в школе: подход с позиций стратегического менеджмента	3
Результаты, эффекты и перспективы развития системы оценки качества образования в Московской области. Интервью с В.Ф. Солдатовым	14
KNOW-HOW	
<i>Солдатов В.Ф., Фирсова А.В.</i> Кластерная модель оценки состояния образовательных систем Московской области	19
АНАЛИТИКА И ИССЛЕДОВАНИЯ	
<i>Фирсова А.В.</i> Анализ состояния муниципальных образовательных систем в 2009/10 учебном году	25
<i>Полякова М.П., Михалева Е.Э.</i> Анализ ресурсного обеспечения как инструмент оценки состояния безопасности муниципальных дошкольных образовательных учреждений	31
<i>Кувшинов А.Н.</i> Проблемы охраны труда и безопасности образовательных учреждений в Московской области	36
ПРОЕКТЫ	
<i>Широков С.А., Смирнова Е.В.</i> Региональная система электронного мониторинга состояния образовательных систем Московской области	41
ПИЛОТНЫЕ ПЛОЩАДКИ	
<i>Михеева Ю.В.</i> Урок. В чём суть изменений с введением ФГОС начального общего образования?	46
МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА	
<i>Рытова И.В.</i> Выбор стратегии управления качеством профессионального образования	55
Авторы публикаций	61

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ: ПОДХОД С ПОЗИЦИЙ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Анализ научной литературы и опыта управления показывает, что в рамках теории и практики менеджмента организаций, где за последние десятилетия обозначились и получили право на жизнь множество составляющих, ответвлений и модификаций общего менеджмента (управление персоналом, инновационный менеджмент, финансовый менеджмент, антикризисный менеджмент и др.), такие явления, как стратегическое управление (стратегический менеджмент) и управление качеством (менеджмент качества):

не забыты и представлены в литературе практически в обязательном порядке;

зачастую рассматриваются как рядоположенные или однотипные вещи, получающие сходные характеристики, например, их описывают как подсистемы в общей системе управления организацией, как виды управления или как его составные части;

обычно рассматриваются в отдельности, изоляции друг от друга, без анализа их пересечений и взаимосвязей (что, вероятно, является неизбежной платой за развивающуюся дифференциацию и специализацию управления и, соответственно, ученых-управленцев, ориентированных на отдельные "сегменты" и "отсеки" управления).

Мы же в данной статье пытаемся показать, что:

хотя и стратегическое управление школой (СУШ), и управление качеством образования (УКО) могут рассматриваться как составляющие системы управления школой, они отнюдь не являются рядоположенными ее компонентами, "ягодами одного поля";

между СУШ и УКО существуют сложные и многоплановые связи и отношения, которые необходимо выявить и использовать для повышения качества и эффективности управления;

построение системы УКО в школе и обеспечение ее надежного и эффективного функционирования является важнейшей стратегической задачей школьного менеджмента и, соответственно, ее решение требует стратегического подхода к управлению, концептуально опирающегося на идеи стратегического менеджмента.

Принимая полезность и необходимость освоения и внедрения стратегического подхода к УКО на уровне школы в качестве общего базового

допущения, сформулируем более конкретные соображения и предложения по его реализации в форме ответов на следующие вопросы:

Каковы соотношения и точки соприкосновения между СУШ и УКО?

Каково место СУШ и УКО в общей системе управления школой?

Как решать задачи УКО в логике СУШ?

СУШ и УКО: соотношение и точки соприкосновения. Исторические корни, провозвестники и предтечи обеих интересующих нас дисциплин – стратегического менеджмента и менеджмента качества – благодарные потомки находят в глубокой древности, восхищаясь трактатом древнекитайского полководца Сунь-Цзы об искусстве войны (V в. до н.э.) и китайскими же стратегами или отмечая начала стандартизации у древних египтян.

Однако как науки в их современном понимании соответствующие области управленческого знания получили признание практически в одно время – во второй половине прошлого столетия.

Для понимания соотношения между стратегическим менеджментом и менеджментом качества применительно к школе обозначим базовые представления о СУШ и УКО.

Под стратегическим управлением школой мы понимаем современную модификацию и особый тип управления школой, предназначенный для достижения и поддержания школой долгосрочного успеха в условиях динамичной, неопределённой и конкурентной среды.

СУШ – составляющая практики внутришкольного управления; деятельность различных субъектов управления, нацеленная на решение наиболее важных для долгосрочного успеха школы стратегических задач, подготовку, принятие и реализацию стратегических управленческих решений и опирающаяся при этом на особое стратегическое управленческое мышление, специфические способы деятельности, основанные на применении концепции и инструментария стратегического менеджмента как одной из ключевых парадигм современного управления.

Более развернуто можно сказать, что СУШ – это современная (-ое, -ый), адекватная (-ое, -ый) современному контексту и задачам выживания, функционирования и развития школы модель, модификация, проявление, вариант управления школой в целом.

С точки зрения статуса в управлении – это особый тип управления школой, подход к управлению, особая организация потока управленческих действий.

С точки зрения предназначения – это тип управления, предназначенный для удовлетворения общества и потребностей заинтересованных сторон, эффективного осуществления социального заказа, миссии, создания и утверждения социально значимых ценностей, для достижения и поддержания школой долгосрочного успеха и преимуществ перед другими организациями.

С точки зрения основы осуществления – это тип управления, осуществляемый на основе стратегического выбора и ключевых направлений и видов деятельности, стратегической ориентации поведения, ценностей, миссии, видения, целей, а также соответствующих им стратегий, предполагающих выбор приоритетов в деятельности, подчинение им всей повседневной работы и адекватное распределение ресурсов.

С точки зрения средств управления – это тип управления, осуществляемый с опорой на специальные концептуальные, понятийные и методические средства стратегического менеджмента.

С точки зрения субъекта управления – это тип управления, реализуемый системой управления, объединяющей высшее руководство школы (в современных условиях высшее руководство школы представлено ее директором и управляющим советом) с привлекаемыми представителями школьного сообщества и партнеров школы.

С точки зрения специфики среды – это тип управления, сориентированный на условия постоянного активного взаимодействия с динамичной, неопределенной и непредсказуемой конкурентной средой.

С точки зрения развертывания во времени – это тип управления, реализуемый в форме сменяющих друг друга циклов стратегических изменений школы.

Главный продукт всякого управления – управленческие решения. Специфика стратегических решений представлена в табл. 1.

Таблица 1

Особенности стратегических решений

Черта стратегических решений	Комментарии
1. Важность, судьбоносность для организации	К стратегическим решениям относятся решения, имеющие наибольшую, принципиальную значимость для организации, ее выживания и успеха
2. Ориентация на очерчивание общего диапазона деятельности организации	Стратегические решения определяют, чем именно занимается организация, в каких сферах и областях она действует
3. Относительная долгосрочность	Стратегические решения разрабатываются на относительно длительное время, хотя главное в них – не долгосрочность действия в неизменном виде, а гибкость и релевантность изменяющемуся положению вещей, позволяющие рассчитывать на долгосрочность успеха организации
4. Ориентация на результат, успех, конкурентность	Стратегические решения должны быть амбициозными, победо ориентированными, успехо ориентированными
5. Ориентация на учет среды и соотносённость с ее вызовами и возможностями	Стратегические решения в обязательном порядке опираются на анализ среды
6. Ориентация на ожидания заинтересованных сторон, стейкхолдеров	Ориентация стратегических решений на успех, который обеспечивается во многом удовлетворением потребностей и ожиданий стейкхолдеров

Черта стратегических решений	Комментарии
7. Общеорганизационный масштаб и охват	Стратегические решения касаются организации в целом; было бы странно, если бы одни подразделения следовали одной принятой стратегии, а другие жили бы другим основаниям
8. Опора на потенциал, ресурсы и компетентности организации	Стратегические решения и их реализация будут успешными, если мобилизован весь стратегический потенциал организации
9. Рамочность, непрямой характер исполнения, опосредованность исполнения операционными действиями	Стратегические решения выполняют роль опосредующего звена между целями и конкретными действиями
10. Серьезные перемены в качестве последствий принятых решений, ориентация на них	Стратегические решения нацелены на системные стратегические изменения организации и результатов ее жизнедеятельности
11. Нерутинность, инновационный характер	Стратегические решения связаны скорее с новизной, генерацией новых идей, чем с воспроизводством уже известного
12. Инерционность, трудно-обратимость	Принятые стратегические решения трудно остановить после начала их реализации

Качество образования в школе – важнейший интегральный показатель успеха школы и важнейшая, системообразующая задача и направление деятельности *системы внутришкольного управления* (под качеством образования в школе понимается совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование).

Современное понимание качества образования в школе сильно отличается от бытовавшего в прежние годы понимания качества как отношения числа учащихся, получивших при аттестации хорошие и отличные оценки, к общему числу школьников (в процентах). Сам факт введения представлений о качестве образования означал существенный шаг вперед по сравнению с ситуацией, при которой либо вообще не интересуются результатами образования, либо довольствуются объемными, "охватными", количественными характеристиками результатов.

В разные эпохи и в рамках различных психолого-педагогических концепций осознанно или неявно формулируются разные представления о желаемом качестве образования. Так, в рамках *академической парадигмы образования* представления о качестве образования могут не выходить за рамки идей о качестве знаний, умений и навыков учащихся, а в рамках парадигмы личностно ориентированного образования могут выдвигаться совершенно иные ключевые результаты образования, и, следовательно, образ качества образования будет абсолютно иным.

Представляется, что в связи с качеством образования каждое образовательное учреждение призвано решать следующий комплекс задач:

1) моделирование (на основе анализа существующих достижений и проблем и прогноза перспективных требований) требуемого достойного уровня качества образования, что фактически означает не что иное, как построение *моделей выпускников школы*;

2) обеспечение такого функционирования образовательной системы и школы в целом, которое, в свою очередь, обеспечивает достижение заданного уровня качества образования, что предполагает оперативное или даже опережающее реагирование системы управления на отклонения реального качественного образования выпускников школы от требуемого;

3) обеспечение повышения качества образования, что означает смену требований к существенным свойствам результатов образования и моделей выпускников, переход их в новое качество;

4) диагностирование имеющегося уровня качества образования.

В практике современной школы эти задачи пока решаются неравномерно и несистематично, причем наиболее важной задаче – обеспечению и повышению качества образования – пока не уделяется должного внимания, а задача диагностики и мониторинга качества образования нередко становится самоцелью.

Для определения соответствия реального качества образования принятому эталону качества образования можно использовать формулу

$$K = \frac{\text{существенные свойства реального результата}}{\text{существенные свойства требуемого результата}}.$$

В рамках данной формулы улучшение результатов еще не говорит о повышении качества образования. Для повышения качества образования необходимо изменить представление о существенных свойствах требуемого результата. Решение всех задач в связи с качеством образования требует создания в образовательных учреждениях эффективных систем УКО.

Качество образования как качество результатов образования следует отличать от качества образовательного процесса в школе, качества условий и качества образовательной системы школы, одновременно учитывая, что уровень качества образования находится от них в прямой зависимости.

Суть УКО, соответственно, состоит в воздействии на школу для приведения качества образования в ней в соответствие с требованиями к нему.

Ключевое предназначение стратегического управления организацией состоит в обеспечении достижения ими стратегического успеха как в краткосрочной, так и в более длительной перспективе.

В бизнес-организациях, говоря об успехе, обычно имеют в виду конкурентный успех, связанный с получением более высокой, чем у конку-

рентов, прибыли или более высокого уровня суммарной капитализации фирмы на основе создания и реализации определённых конкурентных преимуществ, позволяющих победителям обеспечить лучшее удовлетворение потребностей клиентов в товарах и услугах, привлечение большего числа клиентов.

В истории стратегического менеджмента в бизнесе в разные десятилетия на первый план попеременно выходили различные источники конкурентных преимуществ. В 1980–90-е гг. таким источником стало качество товаров и услуг. Научные работы и лучшая практика в области стратегического менеджмента и менеджмента качества привели к тому, что качество было возведено в статус корпоративной религии. Сегодня превосходное качество все больше становится общей нормой бизнеса в развитых странах, а в поисках конкурентного превосходства компании вынуждены обращаться к новым идеям.

Иная ситуация в некоммерческих организациях, к которым принадлежит и школа, где понятие успеха, разумеется, не связано с прибылью, но, как и в бизнесе, связано с наилучшим удовлетворением потребителей образовательных услуг и продуктов, с максимизацией социальных благ и ценностей с наилучшим использованием бюджетных и привлечённых средств.

В связи с этим очевидно, что наиболее важным свидетельством успеха школы как организации является именно достижение высокого и признаваемого обществом качества образования своих выпускников, соответственно, модернизация и развития школы – это, прежде всего, модернизация и развитие ее возможностей и условий для обеспечения такого качества.

Таким образом, для СУШ естественно *стремление к решению задач УКО как важнейших.*

СУШ и УКО в общей системе управления школой. В предлагаемой нами модели архитектуры систем управления школой стратегическое управление выступает как общий подход, подчиняющий состав, построение и работу всех подсистем внутришкольного управления достижению стратегических целей школы.

О каких подсистемах идет речь? Мы полагаем, что в системах внутришкольного управления необходимо выделять целевые и функциональные подсистемы.

При этом функциональные подсистемы рассматриваются как подчиненные целевым, как средства их реализации. При нестратегическом и нецелевом характере управления функциональные подсистемы лишаются общего ориентира и их работа может превращаться в самоцель (обычный порок так называемых функциональных структур управления).

К целевым подсистемам управления в школе относятся подсистемы, ориентированные на реализацию конкретных стратегических це-

лей школы, главными из которых, на наш взгляд, являются цели в области качества образования.

Понимание подсистемы УКО как целевой подсистемы вполне соответствует современной идеологии обеспечения качества, которая подчеркивает, что достижению требуемого качества в организации должно быть посвящено абсолютно все.

И это касается далеко не только управления и управленцев – речь идет обо всех частях организации и работе всего персонала, а в образовательной организации – не только взрослых участников образовательного процесса, но и школьников, без мотивации, усилий и учебной компетентности которых достижение современного качества невозможно в принципе.

К функциональным подсистемам управления школой можно отнести подсистемы управления:

- образовательными процессами и образовательной средой школы;
- программно-методическим обеспечением школы;
- персоналом школы;
- контингентом обучающихся;
- материально-техническим обеспечением и инфраструктурой школы;
- финансовым обеспечением;
- информационным обеспечением;
- нормативно-правовым и документационным обеспечением;
- внешними связями школы;
- системой управления школой (метауправление).

Подход к решению задач УКО в логике СУШ. Логика СУШ, набор этапов стратегического процесса имеют в научной литературе множество вариантов изложения.

Мы предлагаем следующий вариант:

- стратегическое самоопределение школьного сообщества;
- стратегическое целеполагание;
- выбор и формулирование стратегий жизнедеятельности школы;
- реализация стратегических планов;
- мониторинг и оценка реализации стратегических планов.

При этом на всех выделенных этапах СУШ как сквозные действия осуществляются стратегический анализ и прогнозирование, коммуникация, принятие решений, стратегическое лидерство.

УКО и стратегическое самоопределение школьного сообщества.

Стратегическое самоопределение школьного сообщества – первый этап процесса стратегического управления школой. В учебниках стратегического менеджмента акцент при его рассмотрении делается на выборе стратегических оснований жизнедеятельности организации – системы ценностей, миссии, стратегического видения.

На наш взгляд, данный этап решает более широкую совокупность задач и шагов. Эти шаги представлены в табл. 2.

Таблица 2

Стратегическое самоопределение школы и вклад его шагов в систему УКО в школе

Шаг стратегического самоопределения школьного сообщества	Вклад в обеспечение качества образования
1. Принятие решения о переходе на стратегический тип управления школой	Данное решение, часто запускаемое именно ощущением проблем в качестве образования, в свою очередь, является стартом для пересмотра подхода к УКО в школе
2. Создание органов стратегического управления школой	Создание управляющего совета и школьной стратегической команды, осмысление в качестве органа и субъекта СУШ директора школы и отражение в их функционале стратегических полномочий и задач, в частности, в сфере УКО – шаг к построению эффективной системы УКО
3. Анализ и проблематизация текущей стратегической позиции (положения) школы	Стратегическая позиция школы, связанная с рейтингом школы в конкурентной борьбе в рамках территориальной образовательной системы, зависит не только от уровня качества образования, но такое качество играет наиболее важную роль в успехе школы. Проблематизация этой позиции неизбежно актуализирует изменения в области УКО в школе
4. Выработка понимания сути и общего назначения деятельности данной школы (в чем состоит базовая образовательная модель школы?)	Реально существующая базовая образовательная модель школы – главная причина того уровня качества образования, на который могут рассчитывать ее учащиеся и выпускники; понимание ее объективных возможностей и ограничений – необходимый момент в переосмыслении нынешнего качества образования
5. Выявление внутренних и внешних стейкхолдеров школы, выбор ориентации школы с учетом их интересов	Качество образования – предмет интереса (в широком понимании) со стороны многих групп вне и внутри школы; клиенто ориентированный подход нацелит школу при проектировании нового качества образования на учет этих интересов, их отражение в образовательной программе школы
6. Выявление социального заказа, стратегических вызовов школе	Данный шаг конкретизирует предыдущий, при этом речь идет не только об учете соцзаказа, но и об учете актуальной социальной ситуации развития детства
7. Анализ и оценка дальнейшей внешней среды школы (PEST- или STEEPLE-анализ)	Этот вид стратегического анализа проводится при наличии первичных представлений о будущей стратегии УКО в школе и позволяет школе нагляднее увидеть факторы макросреды, потенциально способствующие (возможности) или препятствующие (угрозы) достижению будущих целей школы, и пути их использования или нейтрализации, компенсации и т.п.
8. Анализ и оценка конкурентной ситуации школы	Конкуренция (при существенных отличиях ее роли в образовании от конкуренции в сфере бизнеса) – мощный стимул развития вообще и обеспечения качества в частности. Анализ позиции школы в конкурентной среде, сопоставление результатов образования со школами-конкурентами (бенчмаркинг) позволяют уточнить образ желаемого уровня качества образования

Шаг стратегического самоопределения школьного сообщества	Вклад в обеспечение качества образования
9. Анализ и оценка ближней внешней среды школы в соотношении с сильными и слабыми сторонами самой школы (SWOT-анализ)	Как и PEST- или STEEPLE-анализ, SWOT-анализ проводится при наличии первичных представлений о будущей стратегии УКО в школе, он может фиксировать степень готовности школы к достижению желаемого уровня качества образования
10. Выбор и формулирование обновленной базовой образовательной модели школы	См. комментариев к п. 4 данной таблицы, только в данном случае речь идет уже о новой образовательной модели, отличной от прежней
11. Выработка и формулирование системы ценностей школы	Данный шаг предполагает ценностное самоопределение школы как образовательной системы, выбор ценностных ориентаций сообщества, которые с необходимостью центрируются вокруг качества образования, качества школы, качества школьной жизни
12. Выработка и формулирование миссии и социальных обязательств школы	Миссия школы и ее социальные обязательства образуют широкие рамки и фундамент для постановки конкретных целей школы в области качества образования
13. Выработка и формулирование первичного стратегического видения школы	Видение школы, мечта о ее будущем центрируются на образе желаемого качества образования

Таким образом, на стадии стратегического самоопределения школьного сообщества закладываются важнейшие основания УКО, стратегии и политики школы в области качества.

УКО и стратегическое целеполагание в школе. Достижение определённого уровня качества образования – одна из стратегических целей любой школы, более того – наиболее важная из набора таких целей. Невысокое качество образования обесценивает и ставит под сомнение успехи школы в достижении других стратегических целей (качество школы, качество школьной жизни, качество социального служения школы, качество профессионального развития персонала, место школы в рейтинге образовательных учреждений (для достижения этой группы целей школа реализует свои конкурентные стратегии).

Поставить эту цель – значит смоделировать желаемое качество результатов образования на выходе из школы.

Подробнее связь целеполагания и УКО представлена в табл. 3.

Таблица 3

Стратегическое целеполагание в школе и вклад его шагов в систему УКО в школе

Шаг стратегического целеполагания	Вклад в обеспечение качества образования
1. Анализ существующих целей школы и результатов их достижения, проектирование областей целеполагания	Такой анализ зачастую покажет, что в школе не очень внимательны к постановке ясных и аналитически обоснованных целей, в том числе и в сфере качества образования
2. Анализ стратегических достижений и преимуществ школы	Данный шаг заставляет школьное сообщество выявить те аспекты результатов школы, которые

Шаг стратегического целеполагания	Вклад в обеспечение качества образования
	должны быть сохранены и должны стать опорой для улучшения качества образования
3. Анализ ресурсных возможностей школы	Такой анализ рекомендуется проводить, сопоставляя требования к ресурсам, способным обеспечить необходимый уровень качества образования, с имеющимися ресурсами и выявляя в таком сопоставлении дефицитные ресурсы и пути покрытия таких дефицитов
4. Анализ инновационного потенциала школы	Обеспечение или улучшение качества образования в ситуации постоянного обновления среды и требований к качеству требует ясного понимания школой точек роста, которые она может задействовать, очагов сопротивления изменениям и т.п.
5. Анализ стратегических проблем школы	Данный шаг и метод анализа являются ключевыми для определения вектора стратегических изменений в качестве образования и школе в целом, так как проблемы школы – это, прежде всего, проблемы качества образования (разрыв между его желаемым уровнем и реальными результатами образования)
6. Проектирование образа желаемого будущего состояния школы	Такое проектирование отстраивает образ будущего состояния школы от центрального пункта – модели качества образования ее выпускников
7. Проектирование стратегических целей школы	При любом составе стратегических целей школы главными из них оказываются цели в области качества образования

Таким образом, на этапе стратегического целеполагания образ требуемого качества образования становится сердцевиной целей развивающейся школы, а значит, и основой для выработки адекватных этим целям стратегий.

УКО и выбор стратегий жизнедеятельности школы. По мнению автора, система стратегий жизнедеятельности школы устроена иерархически и включает в себя стратегии:

общешкольные;

по стратегическим целям школы (во главе с целями по качеству образования);

образовательные школы;

по группам образовательных целей (результатов) – стратегии обучения, воспитания и социализации, психического развития, развития креативности, оздоровления школьников;

по ступеням образования (стратегии начального образования, основного образования, старшего звена) и *по годам обучения;*

образования по категориям обучающихся (стратегии работы с одаренными, высокомотивированными, "средними", слабыми школьниками, детьми с девиантным поведением и т.п.);

*образования по отдельным предметным областям;
образования по классам и параллелям школы.*

Функциональные стратегии – группа стратегий жизнедеятельности школы, подчиненных общей стратегии и предписывающих важнейшие цели, приоритеты и порядки действий для различных *функциональных областей школы*, таких как персонал (кадры, человеческие ресурсы), инфраструктура школы (здание школы и его эксплуатация), материально-техническое обеспечение и логистика, финансовое обеспечение, информационное обеспечение, маркетинг, внешние связи, управление школой и др.

Функциональные стратегии, с одной стороны, должны быть нацелены на достижение общих благоприятных результатов в рамках данной функциональной области, а с другой – на максимальный и вполне конкретный вклад в реализацию более широких стратегий и достижение общих целей школы, так как, например, для намеченного уровня качества образования школьников актуален не вообще высокий уровень компетентности кадров, а вполне конкретные проявления их профессионализма и мастерства.

Первая ориентация требует от субъектов управления хороших профессиональных знаний и навыков в своей области, понимания ее ключевых тенденций, проблем, передовых достижений; вторая – знания и понимания вышестоящих стратегий школы и сознательного подчинения своих задач общешкольным стратегическим приоритетам.

Как образовательные, так и функциональные стратегии школы должны подчиняться реализации общих целей школы, т.е. по сути, работать на задачи УКО.

Спроектировав требуемое качество образования и выбрав стратегии его обеспечения, стратегически ориентированная школа переходит в режим реализации этих стратегий, внося необходимые изменения в структуру, уклад жизни школы, ход ее основных процессов.

На завершающем этапе СУШ, в ходе мониторинга и оценки реализации стратегических планов школы, происходит замыкание управленческого цикла, в случае необходимости вносятся коррективы как в ход реализации стратегий, так и в сами стратегии УКО.

Таким образом, мы показали, что связь СУШ и УКО носит абсолютно естественный характер, УКО необходимо строить с опорой на стратегический подход.

РЕЗУЛЬТАТЫ, ЭФФЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Интервью с В.Ф. Солдатовым

С чего началось становление системы оценки качества образования Московской области?

Становление системы оценки качества образования Московской области (СОКО МО) как системы началось в 2003 г. в рамках проекта областной целевой программы "Развитие образования в Московской области" с анализа состояния проблемы, изучения факторов риска, постановки первоочередных задач. А с появлением в 2004 г. в образовательном пространстве Московской области ГОУ ВПО МО "Академии социального управления" (далее – АСОУ) создание и развитие СОКО МО стало уставной задачей АСОУ и Центра качества образования (ЦКО) как ее структурного подразделения. Значительный импульс ускоренному решению этой задачи придало участие Московской области в Комплексном проекте модернизации образования (КПМО) в 2007–2009 гг.

Как повлияло участие Московской области в КПМО?

В развитии СОКО МО Московская область продвинулась весьма далеко вперед по сравнению с обязательствами по этому направлению, касавшимися в основном полномасштабного введения ЕГЭ.

В ходе реализации ключевого направления КПМО "Развитие региональной системы оценки качества образования" в Московской области создана нормативно-правовая база системы оценки качества образования. Положение о СОКО МО закрепило ее цели, задачи, принципы, процедуры и инструменты, а также организационно-функциональную структуру. Аналогичные положения приняты во всех муниципальных образованиях Московской области, завершены их разработка и принятие во всех общеобразовательных учреждениях. Эффективное функционирование СОКО невозможно без адекватного информационного обеспечения. В Московской области разработан, утвержден и широко используется в целях проведения оценочных процедур комплекс показателей СОКО, дающий возможность оценить состояние ресурсной базы, уровня организации образовательного процесса и – самое главное – образовательные результаты.

Основным эффектом разработки, утверждения и внедрения вышеназванных документов стала возможность получения объективной информации о качестве предоставляемых образовательных услуг всеми заинтересованными лицами. Для закрепления и дальнейшего развития этого эффекта необходимо создание прозрачной, открытой системы информирования гражданского общества, органов управления, граждан об об-

разовательных услугах, обеспечивающей полноту, доступность, своевременное обновление, достоверность информации.

В этих целях уже за рамками КПМО разработана и вводится в эксплуатацию региональная система электронного мониторинга состояния и развития системы образования Московской области, начата разработка электронного паспорта образовательного учреждения, идет работа по созданию банков данных для информационной и методической поддержки сопоставительного анализа образовательных систем.

Какие методологические подходы к оценке качества образования реализованы в СОКО МО?

В соответствии с концепцией общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) современная система включает в себя оценку состояния образовательных учреждений и их территориальных систем – муниципальных и региональных. Для оценки состояния образовательных систем в Московской области фактически впервые в стране была разработана и внедрена кластерная модель. В ее основе лежит признание того факта, что образовательный результат зависит от качества созданных условий и уровня организации образовательного процесса, поэтому кластерная модель предполагает оценку этих трех основных составляющих качества образования.

Сущность методики заключается в распределении образовательных систем (ОУ, МОС и др.) по группам (кластерам), которые характеризуются определенным набором значений показателей условий, процесса и результата образования, дальнейшим факторным анализом причин попадания образовательной системы в тот или иной кластер.

Оценка состояния муниципальных и школьных образовательных систем на основе кластерной модели проводится в Московской области уже четвертый год подряд. Это позволяет не только увидеть полную картину состояния муниципальных образовательных систем, выявить характерные общие проблемы каждого кластера и специфические проблемы каждого муниципального образования Московской области, но и проследить динамику развития муниципальных образовательных систем, оценить эффективность деятельности муниципальных органов управления образованием. Результаты этой работы предоставили возможность каждому муниципалитету на основе анализа своего положения в кластерной модели разработать и осуществить систему практических мер по повышению качества образования в своем муниципалитете.

Институциональный эффект этой работы проявился в том, что кластерная модель стала признанной единой основой для оценки состояния образовательных систем во всех муниципалитетах Московской области. Это расширяет возможность получения объективной информации о состоянии школьных и муниципальных образовательных систем для разработки соответствующих программ развития.

Что, на ваш взгляд, необходимо для максимального использования потенциала кластерной модели?

Система оценки состояния образовательных систем на основе кластерной модели требует нового уровня экспертной, аналитической деятельности и, следовательно, повышения квалификации и аналитического потенциала работников системы образования и специалистов, занимающихся вопросами оценки качества образования. Решение этой задачи видится во внедрении в систему повышения квалификации работников образования Московской области образовательных программ подготовки педагогического и управленческого персонала для работы в региональных, муниципальных и школьных системах оценки качества образования, создании системы методической и консультационной поддержки подготовки и повышения квалификации кадров в сфере оценки качества образования.

Одним из эффектов реализации КПМО в Московской области стало расширение возможностей получения качественных услуг в сфере образования, о чем свидетельствует значительное увеличение доли учащихся, обучающихся в современных условиях. Закрепить и развить этот эффект может более широкое и профессиональное использование результатов оценки состояния образовательных систем на основе кластерной модели в целях улучшения условий образовательного процесса. Этому могут способствовать соответствующие методические рекомендации и изучение передового опыта пилотных муниципальных образований.

Как известно, новые ФГОСы предполагают оценку не только академических результатов, но и индивидуальных внеучебных достижений школьников. Что делается в Московской области в этом направлении?

Исследование внеучебных достижений школьников стало важнейшим направлением деятельности в СОКО МО.

Отметки по предметам в аттестате и баллы в сертификате ЕГЭ не отражают всей полноты результатов образования. Выпускник школы нуждается в умении применять знания, действовать в неопределенной ситуации, владеть ключевыми социальными и иными компетентностями в не меньшей степени, чем определениями, готовыми правилами и алгоритмами. Ключевые компетентности могут быть обеспечены через неаудиторные формы образовательной деятельности – проектные, творческие, исследовательские, трудовые, спортивные и другие занятия – как часть образовательного процесса. Общественно полезный социальный опыт обеспечивается через практическую деятельность учащихся. Соответственно, нужны новые стандарт, программы, формы аттестации достижений учащихся, аттестация учителей. А без зафиксированных требований к наличию не только урочных форм образования, но и про-

ектных, дистантных и других инновационных способов очень сложно достичь системного результата, который и составляет современное содержание качества образования.

В Московской области была развернута работа по выявлению положительного опыта образовательных учреждений в сфере формирования и оценки компетентностных результатов образования детей разных ступеней образования. Эффектом этой работы стало признание и принятие большинством педагогического сообщества Московской области содержания нового качества образования как совокупности предметных знаний, ключевых компетентностей и позитивного социального опыта. Следующим этапом должно стать институциональное закрепление образовательных результатов, отражающих новое качество образования, в педагогической практике. Вокруг этой задачи сосредоточены усилия инновационной сети образовательных учреждений – пилотных площадок ЦКО АСОУ. Ближайшими результатами этой работы станут критерии и показатели, отражающие новое качество образования, а также предложения по документам, в которых это качество фиксируется, проекты нормативных документов, учитывающих новые результаты при распределении стимулирующей части ФОТ.

В дальнейшем в парадигме нового качества образования для обеспечения возможности объективной оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся предполагается решение следующих задач:

формирование на всех этапах обучения банка апробированных оценочных средств и методик для оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам образования стандартами нового поколения;

создание системы экспертизы (сертификации) качества средств оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся общеобразовательной школы для промежуточного контроля;

создание системы свободного доступа к банкам средств оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся и консультационного сопровождения по их применению в учебном процессе.

Одним из главных направлений РКПМО было введение новой системы оплаты труда. Как это отразилось на СОКО?

Одно из важнейших нововведений, давшее серьезный импульс к переходу от рассуждений о новом качестве образования к практической работе, – введение новой системы оплаты труда (ФОТ), предусматривающей стимулирующую часть фонда оплаты труда, которая должна распределяться с участием органа государственно-общественного управления именно по результатам оценки качества деятельности работников образования.

Несмотря на определенные успехи в этом направлении, на этом пути есть еще серьезные трудности. Мониторинг порядка распределения

стимулирующей части ФОТ показал, что в отдельных образовательных учреждениях еще встречаются такие критерии и показатели качества и результативности, как "высокое качество подготовки и организации ремонтных работ", "качественное ведение документации", "помощь профкому" и т.п. Эти примеры свидетельствуют о том, что еще не все осознали главный принцип новой системы оплаты труда – деньги за качество и результативность педагогического и управленческого труда. В этих условиях школьное положение о распределении стимулирующей части ФОТ – не только важный элемент новой системы оплаты труда, а фактически декларация о том, что считается качественным образованием в конкретном образовательном учреждении.

Важнейшим эффектом введения стимулирующей части ФОТ является то, что в сознании педагогических работников и руководителей формируется понимание, что уровень заработной платы теперь действительно зависит от их собственных усилий и результатов труда. Стимулирующая часть ФОТ распределяется с участием общественности, что делает школьные советы управляющими на деле, а не на бумаге. Для закрепления и дальнейшего развития этого эффекта, выявления дефицитов профессиональной деятельности учителей и руководителей, формирования самими учителями и руководителями запросов на повышение их квалификации в контексте нового качества образования в ближайшей перспективе необходимо усилить вес критериев и показателей, отражающих новое качество образования, разработать инструментарий мониторинга потребности в программах повышения квалификации.

Какова роль общественности в развитии СОКО МО?

Одним из условий дальнейшего развития СОКО МО является широкое привлечение общественности к проведению всех процедур оценки качества образования – будь то ЕГЭ, новая форма итоговой аттестации выпускников основной школы, государственная аккредитация образовательных учреждений, распределение стимулирующей части ФОТ за результативность и качество и др. Важнейшим эффектом, усиливающим открытость системы образования, стала активизация органов государственно-общественного управления, родительской общественности в принятии решений, связанных с оценкой качества образования. Для закрепления и дальнейшего развития этого эффекта, повышения роли общественности в развитии системы образования, повышения эффективности управленческих решений, принятых с участием представителей общественности, необходимо продолжить обучение общественных управляющих и развернуть работу по обучению общественных экспертов.

KNOW-HOW

Академия социального управления является региональным вузом и осуществляет исследования и разработки преимущественно по научному обеспечению развития региональной и муниципальных систем образования Московской области. Однако это обстоятельство ни в коей мере не делает результаты научно-исследовательской деятельности академии "провинциальными" по качеству и локализованными исключительно в Московской области. Опыт представления этих результатов на всероссийских конференциях и семинарах, публикаций в ведущих журналах демонстрирует конкурентноспособность разработок специалистов академии, значительный интерес к ним со стороны практиков в региональных системах образования, признание со стороны экспертного сообщества и органов управления образованием федерального уровня. В нашем журнале мы планируем регулярно знакомить читателей с наиболее интересными разработками такого рода – нашими KNOW-HOW.

***В.Ф. Солдатов,
А.В. Фирсова***

КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ СОСТОЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Для получения полной картины состояния региональной и муниципальных образовательных систем ЦКО АСОУ ежегодно с 2007 г. проводится оценка состояния образовательных систем на основе кластерной модели. В ее основе лежит признание того факта, что образовательный результат зависит от качества созданных условий и уровня организации образовательного процесса, поэтому кластерная модель предполагает измерение, изучение и диагностику:

- условий образовательного процесса;
- организаций образовательного процесса;
- результатов образовательного процесса.

Сущность методики: распределение (кластеризация) образовательных систем (ОУ, МОС и др.) по группам (кластерам), которые характеризуются определенным набором значений показателей условий, процесса и результата образования; дальнейший анализ причин попадания образовательной системы в тот или иной кластер. Методика позволяет выявлять как характерные общие проблемы каждого кластера, так и специфические проблемы каждого муниципального образования Московской области.

Основные этапы оценки состояния образовательных систем следующие.

1. Формирование перечня показателей для оценки состояния образовательных систем.
2. Формирование группобразующих блоков показателей.
3. Приведение показателей к сопоставимому виду.
4. Расчет сводных индексов каждого блока и интегральных показателей уровней процесса и результата.
5. Составление кластерных моделей.
6. Анализ морфологии кластеров.
7. Сравнительный анализ кластерных моделей.

Исходная информация для расчета показателей представляет собой широкий спектр первичных данных, получаемых с уровня образовательного учреждения с использованием региональной системы электронного мониторинга (РСЭМ). На основе первичных данных РСЭМ производит автоматизированный расчет региональных, муниципальных и школьных показателей по единой методике. Это обеспечивает корректность проведения сравнительного и динамического анализа различных образовательных систем по многим направлениям их деятельности.

Для проведения оценки состояния образовательных систем из всего спектра рассчитанных РСЭМ показателей определяется ограниченный набор показателей, совокупность которых обеспечивает возможность описания состояния образовательной системы. Общая оценка результативности деятельности образовательной системы проводится на основе сравнения значений интегральных показателей каждой образовательной системы с аналогичными региональными показателями. Понятие интегрального показателя вводится для характеристики уровня организации образовательного процесса и уровня образовательных результатов.

Для расчетов интегральных показателей сформированный набор показателей распределяется по блокам, характеризующим отдельные составляющие образовательного процесса и образовательных результатов.

В состав интегрального показателя, характеризующего уровень организации образовательного процесса, входят три блока:

- доступность различных форм и уровней обучения;
- кадровый потенциал;
- условия образовательного процесса.

В состав интегрального показателя, характеризующего уровень образовательных результатов, входят следующие блоки:

- результаты внутренней оценки учебных достижений;
- результаты независимой оценки учебных достижений;
- результаты социализации учащихся;
- результаты внеаудиторной деятельности.

С целью приведения показателей внутри блоков к сопоставимому виду рассчитывается отношение входящих в этот блок средних муниципальных показателей к аналогичному среднему региональному показателю:

$$k = \frac{P_{\text{ср.мун}}}{P_{\text{ср.рег}}},$$

где k – отношение среднего муниципального показателя к среднему региональному показателю; $P_{\text{ср.мун}}$ – средний муниципальный показатель;

$P_{\text{ср.рег}}$ – средний региональный показатель.

При проведении кластерного анализа образовательных учреждений рассчитывается отношение показателей школы к средним муниципальным или средним региональным показателям в зависимости от целей анализа.

По каждому блоку показателей рассчитывается сводный индекс – $I_{\text{блока}}$. Для расчета сводных индексов блоков по каждому показателю проводится разбиение шкал значений полученных на предыдущем этапе на четыре интервала. Каждому интервалу присваивается значение в баллах от 1 до 4 (табл. 1).

Таблица 1

Интервал	$k < 0,75$	$0,75 < k < 1$	$1 < k < 1,25$	$k > 1,25$
Балл	1	2	3	4

Сводный индекс блока для каждого муниципалитета есть величина, равная сумме баллов, входящих в этот блок показателей (табл. 2).

Таблица 2

Муниципалитет	k				Баллы				$I_{\text{б1}}$
	$P_1/P_{\text{пер1}}$	$P_2/P_{\text{пер2}}$	$P_3/P_{\text{пер3}}$	$P_4/P_{\text{пер4}}$	$P_1/P_{\text{пер1}}$	$P_2/P_{\text{пер2}}$	$P_3/P_{\text{пер3}}$	$P_4/P_{\text{пер4}}$	
Долгопрудный	0,84	0,62	0,99	0,85	2	1	2	2	7
Балашиха	0,98	0,93	0,75	1,10	2	2	1	3	8
Дмитровский	0,98	0,70	1,01	0,93	2	1	3	2	8
Домодедово	1,03	0,73	0,82	0,94	3	1	2	2	8
Дзержинский	0,72	1,12	1,26	0,67	1	3	4	1	9
Волоколамский	0,95	1,36	1,07	0,83	2	4	3	2	11
Бронницы	1,22	0,92	1,44	1,21	3	2	4	3	12
Восход	0,99	1,29	1,04	1,73	2	4	3	4	13
Воскресенский	1,29	1,24	1,38	1,22	4	3	4	3	14
Власиха	1,26	1,35	1,19	1,16	4	4	3	3	14
Дубна	1,27	1,22	1,33	2,03	4	3	4	4	15

где $P_1 \dots P_n$ – входящие в блок средние муниципальные показатели.

Интегральные показатели муниципалитетов, характеризующие уровень образовательных результатов $S_{рез}$ и уровень организации образовательного процесса $S_{пр}$, представляют собой сумму значений сводных индексов блоков, входящих в их состав:

$$S_{рез} = I_{вн} + I_{нез} + I_{соц} + I_{вн.ауд};$$

$$S_{пр} = I_{д} + I_{к} + I_{у}.$$

Следует обратить внимание, что min и max шкал интегральных показателей не есть суммы min и max шкал сводных индексов блоков.

В основу кластеризации положено разбиение шкалы интегральных показателей процесса и результата на интервалы, соответствующие различным уровням с последующим скрещиванием полученных интервалов.

Для построения шкал интервалов уровней используется квартильное разбиение шкалы значений интегральных показателей (табл. 3).

Таблица 3

Группа по уровню процесса	Нижняя граница интервала	Верхняя граница интервала
1 пр	$\min S_{пр}$	$\min S_{пр} + 0,25(\max S_{пр} - \min S_{пр})$
2 пр	$\min S_{пр} + 0,25(\max S_{пр} - \min S_{пр})$	$\min S_{пр} + 0,5(\max S_{пр} - \min S_{пр})$
3 пр	$\min S_{пр} + 0,5(\max S_{пр} - \min S_{пр})$	$\min S_{пр} + 0,75(\max S_{пр} - \min S_{пр})$
4 пр	$\min S_{пр} + 0,75(\max S_{пр} - \min S_{пр})$	$\max S_{пр}$

Аналогично разбивается шкала значений интегральных показателей образовательных результатов.

При необходимости можно задавать разное количество интервалов или строго определенные границы каждого интервала. Последнее целесообразно применять для определения результата при достижении определенных целей (например, при сравнении с федеральными показателями).

При кластеризации образовательных учреждений границами интервалов могут служить значения средних муниципальных и региональных интегральных показателей.

В результате "скрещивания" интервалов получатся кластерная модель, включающая в себя 16 кластеров МОС (табл. 4).

Таблица 4

Уровень процесса		Уровень результата				
		Ниже среднего		Средний		Выше среднего
		1 г	2 г	3 г	4 г	
Ниже среднего	1пр	1	2	3	4	
	2пр	5	6	7	8	
Средний	3пр	9	10	11	12	
	4пр	13	14	15	16	

В зависимости от задач для упрощения анализа можно объединять кластеры 2 и 3, 5 и 9, 8 и 12, 14 и 15. В этом случае модель будет включать в себя девять кластеров.

О состоянии региональной сети можно судить по наличию и наполняемости кластеров.

Прежде всего стоит остановиться на базовых выводах, которые опираются на морфологию (т.е. особенности расположения) кластеров в пространстве показателей процесса и образовательных результатов. В практике анализа "нормальными" считаются кластеры 1, 6, 7, 10, 11 и 16, расположенные на диагонали. Параметры этих кластеров отражают прямую зависимость уровня образовательных результатов от основных характеристик образовательного процесса как доминирующую тенденцию.

Оставшиеся кластеры отклоняются от диагонали, что отражает отличия от доминирующей тенденции прямой зависимости образовательных результатов от основных характеристик образовательного процесса. Это позволяет охарактеризовать их как "аномальные". От "нормальных" кластеров "аномальные" отличает то, что при сходном характере "процесса" показатели "результата" в них отклоняются в ту или другую сторону. Так, кластеры 5, 9, и 13, 14, 15 уступают по результативности кластерам 6, 7, 10, 11 и 16, расположенным на диагонали таблицы. Результаты в кластерах 2, 3, 4, 8, 12, напротив, превышают показатели кластеров 1 и 6, 7, 10, 11, идентичных им с точки зрения формальных характеристик "процесса".

О состоянии региональной системы можно судить по количественному соотношению числа МОС, вошедших в "нормальные" кластеры, и числа "аномальных" МОС, а также по процентному соотношению МОС с результатом лучше и хуже ожидаемого. Также о состоянии сети говорит отсутствие тех или иных кластеров.

Кластерная модель построена на основе единой методики расчета показателей, что позволяет проводить корректное сравнение муниципальных образований и образовательных учреждений.

Положенная в основу кластеризации зависимость между ресурсами образовательной системы и ее результатами, кроме оценки уровня состояния образовательных систем каждого муниципального образования (образовательного учреждения) относительно среднего регионального уровня, позволяет выявлять факторы и условия, которые определяют сложившийся уровень и на этой основе предпринимать необходимые управленческие действия. Расчеты сводных индексов по блокам показателей позволяют каждому муниципалитету оценить уровень основных составляющих образовательного процесса. Это дает возможность определять сильные и слабые стороны, выявлять причины тех или иных проблем и на этой основе уточнять приоритеты образовательной политики.

Ежегодно по результатам кластеризации все муниципалитеты и образовательные учреждения получают:

рассчитанные по единой методике показатели состояния муниципальных и школьных образовательных систем (более 200 показателей);
сводные индексы каждого блока показателей;

значение $k = \frac{P_{\text{ср.мун}}}{P_{\text{ср.рег}}}$ по каждому показателю;

интегральные показатели уровня организации образовательного процесса и образовательных результатов.

На основе этих данных в рамках СОКО МО проводится ежегодный анализ состояния муниципальных (школьных) образовательных систем, включающий в себя:

- анализ сводных индексов блоков показателей;
- выделение блоков с низкими индексами;
- анализ показателей, составляющих проблемные блоки;
- определение факторов, влияющих на отдельные показатели;
- выбор путей решения имеющихся проблем.

На основе четырехлетних результатов работы ЦКО АСОУ в рамках СОКО МО можно сделать вывод, что используемая в регионе модель оценки состояния образовательных систем является мощным инструментом управления, который позволяет не только отслеживать состояние и динамику развития как отдельных показателей, так и образовательных систем, но и эффективность принимаемых управленческих решений.

АНАЛИТИКА И ИССЛЕДОВАНИЯ

А.В. Фирсова

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В 2009/10 УЧЕБНОМ ГОДУ

В связи с введением в образовательные стандарты новых требований к результатам освоения образовательных программ в 2010 г. были составлены две кластерные модели, отражающие состояние муниципальных образовательных систем (МОС).

Первая иллюстрирует распределение МОС по уровню образовательных результатов, включающих только учебные результаты, в зависимости от уровня организации образовательного процесса.

Во второй модели в составе образовательных результатов учтены не только академические достижения, но и результаты внеаудиторной деятельности и уровень социализации учащихся.

Шкалы рассчитанных значений сводных индексов блоков и интегральных показателей для обеих моделей приведены в табл. 1.

Таблица 1

Блок показателей	Значения шкал сводных индексов блоков показателей		
	Минимальное	Среднее	Максимальное
Показатели уровня состояния образовательного процесса			
Доступность различных форм и уровней обучения I	11	36	62
Кадровый потенциал	20	39	59
Условия обучения	2	7	12
Показатели уровня результата			
Результаты внутренней оценки уровня учебных достижений	16	25	34
Результаты внешней оценки уровня учебных достижений	10	25	40
Результаты социализации учащихся	4	12	20
Результаты внеаудиторной деятельности	2	7	12
Шкалы интегральных показателей			
Интегральный показатель процесса	148	201	254
Интегральный показатель результата (только учебный результат)	28	48	68
Интегральный показатель результата (с учетом социализации и внеаудиторной деятельности)	51	73	95

Для построения шкал интервалов уровней "процесса" и "результата" в нашем случае было использовано квартильное разбиение шкалы значений интегральных показателей (табл. 2).

Таблица 2

Уровни организации образовательного процесса

1 пр	2 пр	3 пр	4 пр
148–175	176–201	202–227	228–254

Распределение муниципальных образовательных систем по рассчитанным уровням образовательного процесса представлено в табл. 3.

Таблица 3

Уровни организации процесса		Количество МОС	Доля МОС, %
Ниже среднего	1 пр	8	10,96
	2 пр	26	35,61 } 80,82
Средний	3 пр	33	
	Выше среднего	4 пр	6

В интервале среднего уровня "процесса" относительно значения среднего регионального показателя сосредоточены 59 (около 81%) МОС. Анализ данных, полученных в рамках СОКО МО за три года, показал, что в регионе наблюдается сокращение разрыва между интегральными показателями организации образовательного процесса муниципалитетов. Учитывая положительную динамику в течение трех последних лет большинства средних региональных показателей, входящих в состав этого интегрального показателя, можно увидеть тенденцию повышения уровня организации образовательного процесса в большинстве муниципалитетов.

В табл. 4 и 5 приведены результаты построения шкал уровней образовательного результата.

Таблица 4

Уровни образовательного результата
без учета социализации и внеаудиторной деятельности

1 г	2 г	3 г	4 г
28–38	39–48	49–58	59–68

Таблица 5

Уровни образовательного результата с учетом социализации и внеаудиторной деятельности

1 г	2 г	3 г	4 г
51–62	63–73	74–84	85–95

В результате "скрещивания" интервалов таблиц 2 и 4 и 2 и 5 получены две кластерные модели, включающие в себя 16 кластеров МОС (табл. 6 и 7).

Наполняемость кластеров МОС без учета результатов социализации и внеаудиторной деятельности (модель 1)

Уровни процесса		Ниже среднего	Средний		Выше среднего
		1 г	2 г	3 г	4 г
Ниже среднего	1 пр	1 1 (1,37%)	2 5 (6,85%)	3 2 (2,74%)	
		5 3 (4,11%)	6 9 (12,33%)	7 11 (15,07%)	8 3 (4,11%)
Средний	2 пр	9	10 11 (15,07%)	11 17 (23,29%)	12 5 (6,85%)
		13	14 1 (1,37%)	15 2 (2,74%)	16 3 (4,11%)
Выше среднего	4 пр				
Всего МОС		4	26	32	11

В первой модели (табл. 6) отсутствуют кластеры 9, 13 и 4. Доля МОС в нормальных кластерах составляет 69,86% (52 МОС). Результат выше ожидаемого в 15 муниципалитетах (20,54%). В шести территориях (8,22%) результат ниже ожидаемого.

Таблица 7

Наполняемость кластеров МОС с учетом результатов социализации и внеаудиторной деятельности (модель 2)

Уровни процесса		Ниже среднего	Средний		Выше среднего
		1 г	2 г	3 г	4 г
Ниже среднего	1 пр	1 5 (6,85%)	2 3 (4,11%)	3 1 (1,7%)	4
		5 8 (10,96%)	6 13 (17,81%)	7 3 (4,11%)	8 1 (1,37%)
Средний	2 пр	9 5 (6,85%)	10 17 (23,29%)	11 6 (8,22%)	12 5 (6,85%)
		13	14 1 (1,37%)	15 3 (4,11%)	16 2 (2,74%)
Выше среднего	4 пр				
Всего МОС		18	34	13	8

Во второй модели (табл. 7) отсутствуют только кластеры 13 и 4. Доля МОС в нормальных кластерах составляет 63,01% (46 МОС). Результат выше ожидаемого в 10 муниципалитетах (13,70%). В 18 МОС (24,65%) результат ниже ожидаемого, что в 3 раза хуже этого показателя в первой модели.

Следует особо отметить появление во второй модели кластера 9 с низким уровнем результата при уровне организации процесса выше среднего регионального.

Результаты кластеризации представлены в табл. 8, 9 и 10.

Таблица 8

Результаты кластеризации МОС по показателям 2009/10 учебного года
(без учета результатов социализации и внеаудиторной деятельности)

Уровень процесса		Ниже среднего	Средний уровень		Выше среднего	Всего
		1 г	2 г	3 г	4 г	
Ниже среднего	1 пр	1 Серебряно-Прудский	2 Котельники Красноармейск Лосино-Петровский Рошаль Рузский	3 Восход Щербинка	4	8
	2 пр	5 Наро-Фоминский Талдомский Чеховский	6 Волоколамский Егорьевский Истринский Каширский Лобня Можайский Ногинский Подольский Люберецкий	7 Долгопрудный Железнодорожный Звенигород Павлово-Посадский Пушкинский Сергиево-Посадский Черноголовка Шаховской Щелковский Орехово-Зуевский Молодежный	8 Воскресенский Подольск Юбилейный	26
Средний уровень	3 пр	9	10 Балашиха Дмитровский Коломенский Королев Ленинский Луховицкий Раменский Реутов Солнечногорский Троицк Шатурский	11 Бронницы Власиха Дзержинский Домодедово Зарайский Ивантеевка Клинский Красногорский Мытищинский Одинцовский Орехово-Зуево Серпухов Серпуховский Ступинский Химки Озерский Лыткарино	12 Лотошинский Протвино Пушино Электрогорск Климовск	33
		0	11	17	5	

Уровень процесса		Ниже среднего	Средний уровень		Выше среднего	Всего
		1 г	2 г	3 г	4 г	
Выше среднего	4 пр	13	14 Коломна	15 Фрязино Электросталь	16 Дубна Жуковский Краснознаменск	6
		0	1	2	3	
Всего		4	26	32	11	

Таблица 9

Результаты кластеризации МОС по показателям 2009/10 учебного года
(с учетом результатов социализации и внеаудиторной деятельности)

Уровень процесса		Ниже среднего	Средний уровень		Выше среднего	Всего
		1 г	2 г	3 г	4 г	
Ниже среднего	1 пр	1 Котельники Красноармейск Люберецкий Рузский Серебряно-Прудский	2 Лосино-Петровский Рошаль Щербинка	3 Восход	4	9
		5	3	1		
Средний	2 пр	5 Егорьевский Истринский Лобня Можайский Наро-Фоминский Подольский Талдомский Чеховский	6 Волоколамский Воскресенский Долгопрудный Железнодорожный Каширский Ногинский Павлово-Посадский Пушкинский Сергиево-Посадский Черноголовка Шаховской Щелковский Орехово-Зуевский	7 Звенигород Подольск Молодежный	8 Юбилейный	25
		8	13	3	1	
	3 пр	9 Дмитровский Коломенский Королев Раменский Троицк	10 Балашиха Бронницы Власиха Дзержинский Домодедово Клинский Красногорский	11 Зарайский Ивантеевка Мытищинский Серпуховский Лыткарино Озерский	12 Лотошинский Протвино Пушино Электрогорск Климовск	33

Уровень процесса		Ниже среднего	Средний уровень		Выше среднего	Всего
			1 г	2 г		
			Ленинский Луховицкий Одинцовский Орехово-Зуево Реутов Серпухов Солнечногорский Ступинский Химки Шатурский			
		5	17	6	6	
Выше среднего	4 пр	13	14	15	16	6
		0	1	3	2	
Всего		18	34	13	8	

Таблица 10

Сравнительные данные двух моделей распределения МОС по уровням образовательного результата

Уровень результата	Ниже среднего	Средний		Выше среднего
		1 г	2 г	
Модель 1	4 (5,48%)	26 (35,62%)	32 (43,84%)	11 (15,06%)
Модель 2	18 (24,66%)	34 (46,57%)	13 (17,81%)	8 (10,96%)
Разница	+14	+8	-19	-3

Анализ морфологии кластеров показывает, что в случае учета при кластеризации только учебных достижений учащихся (табл. 8), муниципалитеты распределены достаточно равномерно относительно среднего регионального значения интегрального показателя образовательного результата. Доля муниципалитетов с низким уровнем этого составляет всего 5,48%.

При построении кластерной модели с учетом результатов социализации и внеаудиторной деятельности (табл. 9 и 10) наблюдается смещение большого количества МОС в сторону понижения уровня образовательного результата. Это снижение наблюдается для всех уровней организации образовательного процесса. При этом доля МОС с интегральным показателем ниже среднего регионального увеличивается более чем на 30%. Только 22 территории (в табл. 9 затемнены) сохраняют свое положение в прежних кластерах.

Сравнительный анализ двух моделей позволяет сделать вывод, что в большинстве муниципалитетов Московской области основное внима-

ние уделяется формированию и оценке только учебных достижений учащихся.

Учитывая требования новых ФГОС, проблема организации внеаудиторной деятельности становится одной из ключевых проблем в продвижении к новому качеству образования. Это требует, прежде всего, организации серьезной работы по изучению, обобщению, анализу и распространению опыта передовых школ и муниципалитетов, созданию технологий организации этой деятельности, методик и инструментария оценки ее результатов.

*М.П. Полякова,
Е.Э. Михалева*

АНАЛИЗ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ СОСТОЯНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В соответствии Положением о Сводном реестре хозяйствующих субъектов на протяжении четырех лет осуществляются заполнение и ежегодная актуализация паспортов учреждений социальной сферы с использованием программы "АИС МОРОСС".

Сотрудники отдела охраны труда и безопасности образовательных учреждений ЦКО АСОУ проанализировали материалы паспортизации дошкольных образовательных учреждений с точки зрения обеспечения охраны труда, безопасности функционирования и динамики развития.

Материалы, представленные в паспортах учреждений социальной сферы, позволили провести динамический анализ ресурсного обеспечения дошкольных учреждений Московской области, используя его как инструмент оценки состояния безопасности дошкольных образовательных учреждений. Всего за четыре года проанализировано 6606 паспортов муниципальных дошкольных образовательных учреждений Московской области по 117 показателям. Динамический анализ выполнен по следующим блокам:

- сеть и видовое её разнообразие;
- соответствие кода основной экономической деятельности (ОКВЭД) типу и виду ОУ и выданной лицензии;
- нарушения лицензионной деятельности (по срокам действия, реализуемым программам, указанным реквизитам);
- мощность ДОУ;
- укомплектованность кадров;

фонд оплаты труда (ФОТ) педагогов и руководителей учреждения.
расходование средств (компенсация за приобретение книгоиздательской продукции, оплата за вневедомственную охрану, достаточность средств на медикаменты и перевязочные средства, продукты питания, родительская оплата и другие расходы, включающие мероприятия по охране труда);

характеристика земельного участка (наличие кадастрового номера, код документа и вид права на землю, площадь);

характеристика здания (наличие кадастрового номера, год приема в эксплуатацию и своевременность проведения капитального ремонта, износ здания, площадь по нормативу средней годовой численности, код документа и вид права на здание, площадь, сдаваемая в аренду, наличие охранной и пожарной сигнализации, виды отопления и др.);

коммунальные услуги.

Анализ показывает, что видовое разнообразие ДООУ Московской области не в полной мере соответствует принятому Постановлением Правительства РФ № 666 от 12 сентября 2008 г. "Типовому положению о дошкольном образовательном учреждении". За три года на 4,3% сократилась сеть массовых детских садов, а детских садов компенсирующего вида – с 2,3 до 1,5%. Такие виды ДООУ, как детский сад для детей раннего возраста, детский сад дошкольного возраста, отсутствуют на территории Московской области (табл. 1).

Таблица 1

Видовое разнообразие ДООУ

Вид ДООУ	Доля в общем количестве ДООУ, %
Детский сад	21,8
Детский сад общеразвивающего вида	29,0
Детский сад комбинированного вида	17,7
Детский сад компенсирующего вида	2,1
Детский сад ухода, присмотра и оздоровления	0,8
Детский сад для детей раннего возраста	0,1

Особую тревогу вызывают муниципальные образования, в которых не обеспечено не только видовое разнообразие сети дошкольных учреждений, но и отсутствуют (в 19 территориях в 2008 г. и в 25 – в 2009 г.) коррекционные дошкольные учреждения для детей, имеющих проблемы в психофизическом развитии.

Средний региональный показатель годовой численности детей по представленным в паспортах данным ДООУ имеет положительную динамику: в 2007 г. – 91%, в 2008 г. – 90%, в 2009 г. – 92%. Настораживает ситуация с низкой наполняемостью групп детьми в учреждениях 18 муниципальных районов Московской области, где в 31% ДООУ средняя годовая численность детей менее 80% проектной мощности.

Количество учреждений с превышением годовой численности сохраняется и составляет 27% ДООУ. По городским округам этот показатель значительно выше – 41%. Максимальная перегрузка растет в детских садах городских округов.

Приведение численности детей в соответствие с контрольными нормативами требует своего решения и возможно при решении проблем развития сети дошкольных учреждений, обеспечения их видового разнообразия, активизации работы по открытию групп с различным режимом функционирования.

Укомплектованность педагогическими кадрами в среднем по Московской области в целом стабильна – с небольшим снижением – и составляет 87% в 2007 г. и 86% в 2008 и 2009 гг. Рост педагогических вакансий наблюдается в городских округах в большей степени, чем в муниципальных районах.

Существенно, что в кризисный период ФОТ педагогов не сократился, а вырос: средняя заработная плата составила в 2009 г. 16 тыс. руб.

Анализ расходования средств по источникам финансирования также характеризует состояние дела с обеспечением норм безопасности в дошкольных образовательных учреждениях. Федеральным законом "Об образовании" определена выплата денежной компенсации на книгоиздательскую продукцию. Данная норма выполняется по региону частично; компенсационные выплаты осуществлялись в 2007 г. в 71% ДООУ, в 2008 г. – в 70% , в 2009 г. – в 66%.

Средства на содержание сигнализации выплачивались в 58% ДООУ в 2007 г., в 71% – в 2008 г. и в 77% – в 2009 г. Настораживает ситуация с оплатой за вневедомственную охрану (в том числе охранную и пожарную сигнализацию, их наладку и эксплуатацию), которая не производилась по всем ДООУ в восьми муниципалитетах в 2008 г. и в трех муниципалитетах в 2009 г.

Несмотря на позитивную динамику, установка охранной и пожарной сигнализации за последние три года еще далека от окончательного разрешения (табл. 2).

Таблица 2

Средний региональный показатель по ДООУ, %

Сигнализация	2006	2007	2008	2009
Охранная	61	81	75	77
Пожарная	46	57	60	71

Привлекает внимание характерная для всех ДООУ в период 2006–2009 гг. проблемная ситуация, связанная с отсутствием расходов денежных средств на так называемые прочие расходы, которые по экономическому классификатору должны быть использованы в том числе и на

мероприятия по охране труда. Статья 226 Трудового кодекса РФ о финансировании мероприятий по охране труда из бюджетных и других источников регламентирует обязательное финансирование мероприятий по охране труда в размере 0,2% годового бюджета учреждения. Однако средства на мероприятия по охране труда в 2007–2008 гг. выделялись лишь в 0,4% ДООУ, в 2009 г. расходование средств на данную статью зафиксировано в 2,8% ДООУ.

Аналогично обстоят дела и с приобретением медицинских препаратов и перевязочных средств. В 2007 г. на эти цели в среднем на одного ребенка в год было истрачено 47 руб., в 2008 г. – 46, в 2009 г. – 35. Приобретение лекарств в учреждениях образования регламентируется Информационным письмом Министерства здравоохранения РФ от 04.02.91 г. "Формирование базисного ассортимента лекарственных средств для медицинских пунктов детских дошкольных и школьных учреждений". В 71% муниципалитетов расходуемые суммы объективно недостаточны (от 1 до 80 руб. в год на ребенка) для комплектования аптек скорой и неотложной помощи обязательным набором лекарств.

Представленные данные подтверждают тревожный факт, что не обеспечена возможность комплектования аптек скорой и неотложной помощи обязательным набором медицинских и лекарственных препаратов. Можно констатировать, что в 82% территорий Московской области существуют потенциальные риски для жизни и здоровья детей и сотрудников дошкольных учреждений.

Содержащиеся в паспортах данные, характеризующие используемые здания и помещения, свидетельствуют об остроте проблемы состояния зданий ДООУ и, соответственно, о возможных проблемах с обеспечением безопасности жизнедеятельности в них.

Выявлено 57% зданий, в которых размещены дошкольные учреждения, функционирующих без капитального ремонта более 25 лет. В 25% учреждений капитального ремонта не было более 40 лет.

Представленная информация по показателю максимального (от 85%) износа зданий, который подтвержден в паспортах 207 учреждений (13% от общего числа) вызывает сомнения, поскольку число зданий до постройки 1964 г. составляет 405 (25%).

Таким образом, данные, содержащиеся в паспортах объектов социальной сферы, позволяют по формальным признакам:

оценить уровень показателей обеспечения ресурсами каждого ДООУ и по территории в целом;

проанализировать динамику развития учреждений;

определить средние муниципальный (СМП) и региональный (СРП) показатели (табл. 3).

Таблица 3

Лицензионные показатели паспортизации учреждений социальной сферы (МДОУ)

Показатель	2006	2007	2008	2009
Отсутствие лицензии, % ДООУ	2	2	3,3	1
Нарушения по срокам действия лицензии, % ДООУ	13	4	16	11
Нарушения по реализуемым программам, % ДООУ	18	42	55	46
Средняя годовая укомплектованность детьми, %	63	91	90	92
Доля ДООУ с наполняемостью менее 80% мощности учреждения, %	45	26	25	25
Укомплектованность педагогами, % ДООУ	–	87	86	86
Средняя годовая зарплата педагогов, тыс. руб.	–	13,0	15,3	16,0
Компенсация на приобретение литературы, % ДООУ	–	71	70	66
Содержание сигнализации, % ДООУ	–	58	71	77
Доля ДООУ, приобретавших медикаменты, %	–	59	60	58
Расходы на медикаменты, руб. на 1 ребенка в год	–	48	46	35
Доля ДООУ, осуществляющих прочие расходы, в том числе на охрану труда, %	0	0,2	0,4	2,9
Наличие кадастрового номера, %, ДООУ	37	26	38	47
Доля ДООУ сдающих помещения в аренду, % учреждений; площадь, кв. м	5 30282	5 15179	4 15926,1	3 14477
Доля ДООУ с максимальным износом здания, % учреждений	–	10	12,2	13
Доля ДООУ без капитального ремонта более 25 лет, %	–	65	58	57
Доля ДООУ без капитального ремонта более 40 лет, %	–	25	27	25
Доля ДООУ имеющих охранную сигнализацию, % учреждений	61	81	75	77
Доля ДООУ имеющих пожарную сигнализацию, % учреждений)	46	57	60	71

В 2009 г. дошкольные учреждения муниципалитетов по уровню оснащения образовательного процесса объединены в следующие группы (табл. 4).

Таблица 4

Группы территорий по уровню оснащения образовательного процесса

Уровень	Муниципальные районы
Высокий	Волоколамский, Воскресенский, Истринский, Каширский, Клинский, Коломенский, Красногорский, Луховицкий, Одинцовский, Рузский, Серпуховский (всего 11)
Выше среднего	Ленинский, Можайский, Пушкинский, Талдомский, Чеховский, Шаховской (всего 6)
Ниже среднего	Дмитровский, Лотошинский, Люберецкий, Наро-Фоминский, Орехово-Зуевский, Подольский, Сергиево-Посадский, Серебряно-Прудский, Шатурский, Щелковский (всего 10)

Уровень	Муниципальные районы
Низкий	Егорьевский, Зарайский, Мытищинский, Ногинский, Раменский, Солнечногорский, Ступинский (всего 7)
Уровень	Городские округа
Высокий	Долгопрудный, Дубна, Климовск, Лосино-Петровский, Протвино, Серпухов, Черноголовка, Электросталь, Юбилейный (всего 9)
Выше среднего	Домодедово, Котельники, Лыткарино, Фрязино, Электрогорск (всего 5)
Ниже среднего	Балашиха, Бронницы, Жуковский, Железнодорожный, Звенигород, Королев, Краснознаменск, Орехово-Зуево, Пущино, Рошаль, Щербинка (всего 11)
Низкий	Дзержинский, Ивантеевка, Коломна, Красноармейск, Троицк, Подольск, Химки (всего 7)

Представленные данные позволяют сформулировать основные актуальные направления модернизации дошкольного образования в Московской области:

- обеспечение развития сети дошкольных учреждений;
- оптимизация видового разнообразия дошкольных учреждений с использованием гибких форм пребывания детей в детском саду;
- расширение сети коррекционных групп для детей с ограниченными возможностями;
- укрепление материально-технической базы, кадрового потенциала (особое внимание уделить выделению средств на приобретение необходимого набора лекарств и медицинских препаратов, а также средств на реализацию мероприятий по охране труда);
- решение вопросов по своевременному проведению капитального ремонта зданий, где размещены дошкольные учреждения;
- регулирование имущественных отношений;
- приведение наименования дошкольных учреждений в соответствие с действующим законодательством.

А.Н. Кувшинов

ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ ТРУДА И БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Вопросы обеспечения безопасных условий труда и учебы, сохранения здоровья и работоспособности работников, обучающихся и воспитанников в образовательных учреждениях обязательно должны находить место в повседневной деятельности образовательных учреждений.

Основными причинами наблюдаемой в настоящее время слабой эффективности проводимых в образовательных учреждениях мероприятий по безопасности и охране труда являются:

низкий уровень знаний в области охраны труда и безопасности как у руководителей, так и у работников образования;

безответственное отношение к исполнению требований нормативных документов;

формальный характер большинства проводимых мероприятий;

отсутствие у значительной части руководителей и педагогов четко сформированного отношения к проблемам обеспечения безопасности жизнедеятельности образовательного учреждения как одному из определяющих факторов успешного функционирования образовательной системы.

В сочетании с состоянием материально-технической базы эти факторы приводят к травматизму и заболеваниям работников, обучающихся и воспитанников.

Следует отметить, что большинство нарушений требований охраны труда, несчастных случаев происходят ежегодно по одним и тем же причинам.

Их не надо искать, они на поверхности. Это организация работ без проведения инструктажей по безопасным приемам труда, использование неисправного оборудования и инструментов, неудовлетворительное содержание территорий, отсутствие специалистов по охране труда и необходимого финансирования, недостатки в обучении по охране труда на рабочих местах. Ни для кого не секрет, что если человек не обучен – он не защищен от опасностей. Главной причиной многих случаев является повсеместное пренебрежение выполнением требований по охране труда в надежде на "авось".

Практика давно уже показала, что обучение работников требованиям охраны труда (повышение квалификации) является мощным фактором профилактики травматизма и заболеваний работников, обучающихся и воспитанников.

Качественное "профессиональное" планирование и проведение мероприятий по охране труда, их организация также невозможны без квалифицированных и преданных своему делу кадров. Действующее в РФ законодательство требует, чтобы специалисты по охране труда имели соответствующую подготовку. Однако организация профессиональной подготовки и переподготовки работников по охране труда, как правило, непосильная задача для отдельного образовательного учреждения. Здесь нужна помощь государственных и муниципальных структур для создания профессиональных служб охраны труда, как минимум, в муниципальных органах управления образованием.

На сегодняшний день в муниципальных органах управления образованием очень мало специалистов (инженеров по охране труда). Как правило, охраной труда занимаются работники, обремененные другими должностями и обязанностями.

Обучение по охране труда должно быть организовано и реализовано так, чтобы последовательное изучение разделов, тем и вопросов способствовало избавлению руководителей и специалистов органов управления и образовательных учреждений от опасных иллюзий о "ненужности" охраны труда. К сожалению, многие воспринимают охрану труда не просто как бесполезную, но, к несчастью, еще и как, якобы, затратную и мешающую целям основной деятельности, навязываемую извне чиновниками (напрямую или через "нарочно придуманные" ими нормативные правовые акты).

Особая роль в преодолении этих иллюзий принадлежит руководителям образовательных учреждений. Закон возлагает обязанности по охране труда на работодателя – руководителя образовательного учреждения. Вся ответственность за соблюдение трудового законодательства, включая законодательство по охране труда, лежит на нем. Именно руководители должны стимулировать работников к обучению требованиям охраны труда, постоянно заботится о развитии внутренней мотивации работников.

При организации обучения должны учитываться различия в функционале работников с позиции охраны труда. Наиболее всесторонне подготовленными по охране труда лицами должны быть сами преподаватели, обучающие охране труда и безопасности, и члены постоянно действующих комиссий по проверке знаний требований охраны труда. У этой категории работников должен быть самый высокий уровень подготовки, при их обучении необходимо делать акцент на освещении сложных или новых вопросов, как правило, общетеоретического или узкопрактического характера, больше вовлекать слушателей в дискуссии, добиваясь обмена опытом, коллективного решения той или иной проблемы. Тематика и методика обучения требованиям охраны труда должны способствовать возникновению у работников личного интереса к изучаемой проблеме. Поэтому изучаемый материал должен быть, по возможности, увязан с практическим опытом обучаемых и их работой в образовательном учреждении.

Руководители и их заместители должны, в первую очередь, лучше других разделов программы обучения знать основы охраны труда, иметь представление о системе управления охраной труда, действующих методиках охраны труда и безопасности работников, учащихся и воспитанников.

Уполномоченные (доверенные) лица по охране труда и члены комитетов (комиссий) по охране труда должны, в первую очередь, кроме других разделов программы обучения, хорошо знать государственные гарантии работникам на безопасный и здоровый труд, права и обязанности работодателя и работников, способы социального диалога в организации, меры безопасности применительно к особенностям своего учре-

ждения, включая средства индивидуальной защиты, способы оказания первой помощи пострадавшим.

Руководители, специалисты, инженерно-технические работники, осуществляющие организацию, руководство и проведение работ, а также контроль и технический надзор за проведением работ, должны, в первую очередь, кроме других разделов программы обучения, хорошо знать специфику и особенности сферы образования, средства коллективной защиты, организацию управления охраной труда в подразделении.

Все категории работников образования должны (именно как работники) знать о своих законодательно закрепленных правах и предписанных трудовым договором трудовых обязанностях, о своих обязанностях по охране труда, об используемых ими индивидуальных средствах защиты, о действиях во время аварии или несчастного случая и об оказании первой помощи пострадавшим на производстве.

В ходе проводимых проверок во многих образовательных учреждениях были выявлены элементарные нарушения охраны труда, ликвидация которых не требует особых финансовых затрат. К ним относятся:

отсутствие программ проведения вводного инструктажа, а если они имеются, то составлены без учета требований новых нормативных актов по охране труда;

оформление журналов регистрации проведения вводного инструктажа и инструктажа на рабочем месте не в соответствии с ГОСТ 12.0.004-90 "Организация обучения безопасности труда";

отсутствие журналов учёта и выдачи инструкций по охране труда;

отсутствие инструкций по охране труда для некоторых профессий и видов работ.

Основной целью при обследовании и контроле учреждений является не только выдача представления с указанием выявленных нарушений, а оказание конкретной методической помощи руководителям учреждений образования, профсоюзному активу, специалистам по охране труда. Отдел охраны труда и безопасности образовательных учреждений ЦКО АСОУ вносит свой посильный вклад в эту работу.

За последние 3 года сотрудниками отдела проведено более 200 тематических обучающих и консультативных семинаров с выездом в муниципальные образования, учреждения образования 25 районов области. Разработаны методические материалы, учебные пособия, пакеты документов по 14 темам безопасности жизнеобеспечения образовательных учреждений. В отличие от учебных центров по охране труда, где проходит обучение руководящий состав образовательных учреждений, сотрудники отдела на выездных семинарах работают с самой широкой аудиторией работников образования, давая методические рекомендации, которые учитывают специфику образовательной деятельности конкретных учреждений образования.

Учитывая состояние сложившейся системы обучения и проверки знаний по охране труда в учреждениях образования Московской области, можно сформулировать следующие рекомендации.

Усилить контроль выполнения требований по охране труда и обеспечения безопасности обучающихся и воспитанников в образовательных учреждениях.

Рассмотреть возможность (на основании отраслевого стандарта по охране труда и в связи с большим числом работников учреждений образования Московской области) введения в штат муниципальных органов управления образованием штатной единицы специалиста по охране труда.

Обеспечить финансирование мероприятий по охране труда:

приобретение спецодежды;

улучшение материально-технической базы учреждений;

выполнение планов по охране труда, лицензированию образовательных учреждений, капитальному и текущему ремонтам, пополнению материально-технической базы учреждений, организации обучения по охране труда и электробезопасности;

выполнение противопожарных мероприятий.

Обучить всех руководителей и других работников образования специальным знаниям по охране труда, в том числе за счет средств регионального отделения Фонда социального страхования.

Организовать методическую помощь комиссиям и комитетам учреждений по охране труда в проведении обучения и проверке знаний требований охраны труда, пожарной безопасности.

Обобщить практику работы администрации и профсоюзных комитетов учреждений образования:

по защите прав работников по итогам аттестации рабочих мест по условиям труда;

по проведению административно-общественного контроля состояния охраны труда;

по реализации мероприятий разделов "Охрана труда" коллективных договоров и соглашений по охране труда.

ПРОЕКТЫ

*С.А. Широков,
Е.В. Смирнова*

РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ЭЛЕКТРОННОГО МОНИТОРИНГА СОСТОЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В январе 2011 г. введена в эксплуатацию Региональная система электронного мониторинга состояния и развития системы образования Московской области (РСЭМ). Она размещена в сети Интернет на сайте www.monitoring-mo.ru и предназначена для достоверного и оперативного мониторинга состояния и развития системы образования с целью принятия управленческих решений и соблюдения принципа публичности за счет обеспечения открытого доступа к результатам мониторинга. РСЭМ представляет собой единую базу данных, имеющую широкий спектр возможностей по сбору, хранению, обработке и представлению неограниченного количества показателей по всем типам образовательных учреждений Московской области.



Система электронного мониторинга
состояния и развития системы образования
Московской области

[Главная](#) > [Форум](#)

- [Рабочий кабинет](#)
- [Войти в Форум](#)
- [Карточка пользователя](#) - изменить информацию о себе.
- [Настройка подписки](#) - подписаться/изменить информацию о подписке.
- [Смена пароля](#)
- [Выход из системы](#) - завершить работу с системой.

РСЭМ состоит из двух частей: закрытой и открытой. Вход в закрытую часть осуществляется только операторами РСЭМ через логин и пароль. Закрытая часть сайта предусматривает несколько уровней организации: региональный, муниципальный, уровень учреждения.

Соответственно назначаются операторы трех уровней. Региональный оператор назначается приказом Министерства образования Московской области, муниципальные операторы – приказом муниципального органа управления образованием, операторы РСЭМ уровня образо-

вательного учреждения – приказом руководителя образовательного учреждения.

В зависимости от уровня операторов им предоставляются различные права доступа к объектам системы. В своем рабочем кабинете оператор имеет доступ только к тем данным, таблицам, отчетам, которые предусмотрены для уровня данного оператора.

Ключевым лицом, действующим в системе, является региональный оператор. В его полномочия входят организация работы системы, контроль и координация работы операторов нижестоящих уровней. Региональным оператором осуществляются технический контроль работы системы и внутренняя координация, формирование и корректировка таблиц первичных данных, показателей, отчетов; устанавливаются правила расчета данных и периоды их сбора; проводится анализ.

Муниципальный оператор координирует деятельность в рамках конкретного муниципального образования и имеет доступ через логин и пароль к данным образовательных учреждений только своего муниципалитета. Он предоставляет данные, относящиеся к деятельности муниципального образования в целом, контролирует работу операторов уровня образовательного учреждения, отвечает за достоверность данных каждого образовательного учреждения своей территории. Муниципальный оператор может производить автоматический расчет и анализ данных своей территории.

Оператору уровня образовательного учреждения доступны данные только его образовательного учреждения. Он заполняет выставленные в системе новые таблицы с первичными данными в установленные сроки и обеспечивает достоверность данных на своем уровне. В рабочем кабинете оператора образовательного учреждения можно производить автоматический расчет и анализ данных своего учреждения.

Количество операторов уровня образовательных учреждений соответствует количеству образовательных учреждений региона.

Для более глубокого анализа введенных в систему данных в рабочем кабинете операторов электронного мониторинга всех уровней доступен раздел «Аналитика».

Рабочий кабинет оператора системы мониторинга

Аналитика

[Аналитика по отчетам](#)

[Отчеты исполнителей](#)

[Статистика по отчетам](#)

Этот раздел позволяет провести сравнительный анализ образовательных учреждений и муниципалитетов по широкому спектру показате-

лей, а также динамический анализ показателей за определенные временные отрезки.

Для координации работы и оперативного решения текущих вопросов в РСЭМ создан раздел «Оповещения», который дает возможность обратной связи операторов всех уровней.

Переписка

Входящие | Исходящие | Написать групп

Показать сообщения: последние 50 | за последний месяц | с [] по [] автор [] >>

ID	Дата	Тип сообщения	От кого	Тема сообщения
200430	R 23.11.2010	письмо	Сергей Широков (кабинет)	test
200420	R 15.10.2010	письмо	Наталья Файдок (кабинет)	система не принимает адрес сайта
200411	R 15.10.2010	письмо	Наталья Файдок (кабинет)	система не принимает адрес сайта
200396	R 12.10.2010	письмо	Виктор Колонейцев (кабинет)	Не работает ссылка

Всего писем: 4 | по 10 на странице

Кабинет
Аналитика
Оповещения
Упр. новости
Новости
Выход

Для доступа к открытой части РСЭМ не нужны логин и пароль, она доступна любому пользователю, имеющему доступ в Интернет. В открытой части системы графически отображена карта Московской области, позволяющая получать наглядную информацию о работе операторов территорий в виде цветового отображения стадии заполнения таблиц. Зеленый цвет означает, что данные введены, желтый – таблицы находятся в работе, красный – операторы еще не приступили к работе.

Система электронного мониторинга состояния и развития системы образования Московской области

Слой карты

Населенные пункты
 Общеобразовательные учреждения

Миникарта

Авторизация

Логин: []
Пароль: []

Мониторинг результативности

Муниципалитеты

- Балашиха городской округ
- Бронницы городской округ
- Власика городской округ
- Волоколамский муниципальный район
- Воскресенский муниципальный район
- Восход городской округ
- Дзержинский городской округ
- Дмитровский муниципальный район
- Долгопрудный городской округ
- Домодевово городской округ
- Дубна городской округ
- Егорьевский муниципальный район

Новости

- 07.10.2010
Апробация региональной системы электронного мониторинга

При нажатии на любую территорию, отображаются перечни образовательных учреждений и соответствующие данные открытой части системы. Перечень данных открытой части РСЭМ определяется Министерством образования Московской области. Сюда могут входить общие

сведения об образовательных учреждениях всех территорий, наиболее частые запросы, общие сетевые показатели, статистика и т.п.

Открытая часть сайта позволяет просмотреть данные по всем общеобразовательным учреждениям, по муниципалитетам и региону в целом. Все показатели текущего месяца автоматически обчисляются системой электронного мониторинга из отчетов муниципального и школьного оператора на закрытой части сайта. Просматривая данные на открытой части сайта, можно проследить изменения показателей, сравнить их с показателями предыдущих периодов и выявить изменения.

По каждому образовательному учреждению система открывает в свободном доступе справочные данные и предоставляет вход на сайты этих учреждений в сети Интернет.

Общие сведения об образовательном учреждении МОУ Гимназия (Фрязино городской округ, Московская область)

	Данные
Название образовательного учреждения	МОУ Гимназия
Тип населенного пункта, в котором расположено ОУ	Город
Почтовый адрес образовательного учреждения (индекс, город, улица, дом)	141195, г. Фрязино, ул. Полевая, дом 18а
Фамилия, имя, отчество руководителя образовательного учреждения (полностью)	Афанасьева маргарита Леонидовна
Телефон образовательного учреждения (код территории, номер телефона)	8-496-56-4-29-08
Факс образовательного учреждения (код территории, номер)	8-496-56-4-29-08
Электронная почта образовательного учреждения	gimnazf@gmail.com
Сайт образовательного учреждения в сети Интернет	http://www.gymnasium.fryazino.net/
Дата регистрации учреждения (по ОГРН)	10.11.1998
Тип образовательного учреждения	Общеобразовательное учреждение
Вид образовательного учреждения	Гимназия
Серия и № лицензии	A 187627
Начало действия лицензии	31.10.2005
Окончание действия лицензии	31.10.2010
Серия и № свидетельства об аккредитации	AA 152376
Начало действия свидетельства об аккредитации	05.05.2010
Окончание действия свидетельства об аккредитации	05.05.2015

Объем показателей в системе электронного мониторинга не ограничен. Возможность формирования и корректировки разработанных форм и отчетов позволяет интегрировать в систему различные комплексные и тематические мониторинговые исследования, а также опросы, анкетирования и пр.

Первичные данные, вносимые в систему, разбиваются на блоки – совокупности показателей, определяющих качество образования в различных его аспектах. Каждому блоку соответствует свой набор показателей. Блоки различаются друг от друга тематикой данных, периодичностью их сбора, вариантами использования содержащейся в том или ином блоке информации, а также уровнем образовательных структур, предоставляющих данные для этих блоков.

РСЭМ предоставляет возможность оперативного просмотра статистической информации в процессе заполнения отчетов, расчета показателей на базе предоставленной информации на уровнях образовательного учреждения, муниципалитета и региона. Возможно графическое отображение результатов и предоставление данных в виде документов различных форматов: web-интерфейс, Word, Excel.

Наличие единой базы данных системы электронного мониторинга позволяет сократить бумажный документооборот, снизить объем и дублирование различных информационных потоков и запросов, моментально получить информацию напрямую из базы данных, минуя промежуточные уровни.

РСЭМ позволяет в режиме on-line получать достоверную информацию о состоянии системы образования в регионе, проводить анализ и отслеживать динамику показателей, выявлять проблемы, принимать необходимые управленческие решения на разных уровнях, а также отслеживать последствия принятых решений.

Ввод в эксплуатацию РСЭМ обеспечивает единое информационное пространство, достоверность, сравнимость и единство показателей состояния образовательных систем, т.е. информационную основу для формирования образовательной политики региона, прогнозирования рисков, принятия управленческих решений на разных уровнях управления образованием.

ПИЛОТНЫЕ ПЛОЩАДКИ

С 2005 г. в целях обеспечения практико ориентированного характера исследований и разработок, трансляции результатов научно-исследовательской деятельности в систему образования Московской области в АСОУ создана сеть пилотных площадок – образовательных учреждений различного типа, ведущих свою работу под руководством специалистов научно-практических центров АСОУ. В настоящее время она включает 86 учреждений.

Начиная с данного номера в журнале планируется публикация материалов, подготовленных по результатам инновационной и экспериментальной работы пилотных площадок АСОУ.

С 1 сентября 2011 г. все первоклассники начнут обучаться в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования. Внедрение ФГОС нового поколения предъявляет дополнительные требования к системе оценки качества образования. Необходимо научиться выявлять, фиксировать и использовать в проектировании образовательной траектории каждого школьника новые образовательные результаты, составляющие суть нового качества образования. В Московской области в 2010/11 учебном году в ряде школ идет апробация новых стандартов. В этой работе активное участие принимает пилотная площадка АСОУ – МОУ СОШ им. В.М. Комарова Звёздного городка. О первых результатах, опыте и проблемах идет речь в статье Ю.В. Михеевой.

Ю.В. Михеева

УРОК. В ЧЁМ СУТЬ ИЗМЕНЕНИЙ С ВВЕДЕНИЕМ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ?

Некоторое время назад сообщество учителей начальной школы изучало проект стандартов начального общего образования второго поколения. Самые активные учителя не только читали предложенные и выложенные в сети Интернет материалы, но и принимали участие в работе педагогических форумов различных интернет-сообществ. Ими были высказаны различные мнения по содержанию материалов стандарта: что-то одобрялось учителями, что-то подвергалось критике. Ясно было одно – в начальной школе наступает время перемен.

На сегодняшний день ФГОС второго поколения начального общего образования утверждён, и с начала 2011/12 учебного года все школы России будут обязаны работать по нему. Новый стандарт устанавливает новые требования к результатам освоения учащимися начальной школы

основной образовательной программы. Они отличны от тех, которые были представлены в стандарте, принятом в 2004 г. Теперь это не только предметные результаты (ЗУНы), помимо них теперь учитель должен обеспечить и новые результаты: личностные и метапредметные (универсальные учебные действия).

В национальной инициативе "Наша Новая школа", утверждённой Президентом РФ Д.А. Медведевым в феврале 2010 г., говорится о том, какой должна быть школа в XXI веке. Даются характеристики новой школы. Идёт речь и об учителях – "это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет...".

Пришло время каждому учителю разобраться, к чему новому он должен быть открыт, что ему необходимо делать по-новому. Переосмысление возможно только на основе анализа учителем своей педагогической деятельности и сравнения её результатов с результатами, установленными новым стандартом.

Известно, что внедрение нового зачастую вызывает у человека настороженность и даже протест. Неудивительно, что учителя, привыкшие за многие годы своей деятельности (а большинство учителей в наших школах – это люди старше 35 лет) работать по-старому, придерживаясь принципов традиционного обучения, сегодня не сразу могут перестроиться, работать по-новому. Необходимо время для повышения уровня квалификации учителей, а также создания условий, соответствующих новым требованиям стандарта.

Как помочь сегодня учителю, ещё не прошедшему курсы переподготовки и не до конца освоившему новые педагогические технологии, а также не на высоком уровне владеющему компьютерными технологиями, соответствовать требованиям времени? Как помочь ему не опустить руки, плодотворно работать? На мой взгляд, большая роль здесь принадлежит школьным методическим объединениям (кафедрам). В их планах работы должно быть предусмотрено время на изучение учителями стандарта второго поколения, на обсуждение его особенностей, а также на раскрытие тех возможностей, которые уже сегодня могут позволить учителю работать по-новому.

Изучая материалы стандарта, материалы ряда книг серии "Стандарты второго поколения", изданными издательством "Просвещение", становится понятным, что необходимо внедрять новые формы организации учебного процесса. Но основной формой в начальной школе по-прежнему остаётся урок. Урок, его планирование и проведение – это то, с чем имеет дело учитель ежедневно, это то, что ему понятно.

Предлагаю учителям рассмотреть урок с позиции требований стандарта второго поколения в сравнении с уроком постсоветского периода. В чём отличие дидактических требований к этим урокам? Что изменяет-

ся при подготовке и проведении урока современного типа в деятельности учителя и учащихся?

Выделяют следующие принципы управления учебным процессом (пять функций Анри Файоля): планирование, организация, реализация и контроль, коррекция, анализ.

Урок как одна из форм организации учебного процесса по своей сути соответствует этим же принципам. Учитель и ранее, и теперь должен заранее спланировать урок, продумать его организацию, провести урок, скорректировать свои действия и действия учащихся с учётом анализа (самоанализа) и контроля (самоконтроля).

Как известно, самый распространённый тип урока – комбинированный. Рассмотрим его с позиции основных дидактических требований, а также раскроем суть изменений, связанных с проведением урока современного типа (см. таблицу).

Особенности требований к урокам различного типа

Требования к уроку	Традиционный урок	Урок современного типа
Объявление темы урока	Учитель сообщает учащимся	Формулируют сами учащиеся
Сообщение целей и задач	Учитель формулирует и сообщает учащимся, чему должны научиться	Формулируют сами учащиеся, определив границы знания и незнания
Планирование	Учитель сообщает учащимся, какую работу они должны выполнить, чтобы достичь цели	Планирование учащимися способов достижения намеченной цели
Практическая деятельность учащихся	Под руководством учителя учащиеся выполняют ряд практических задач (чаще применяется фронтальный метод организации деятельности)	Учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (применяется групповой, индивидуальный методы)
Контроль	Учитель контролирует выполнение учащимися практической работы	Учащиеся контролируют (применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля)
Коррекция	Учитель в ходе выполнения и по итогам выполненной работы учащимися осуществляет коррекцию	Учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно
Оценивание учащихся	Учитель оценивает учащихся за работу на уроке	Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценивание, оценивание результатов деятельности товарищей)
Итог урока	Учитель выясняет у учащихся, что они запомнили	Проводится рефлексия
Домашнее задание	Учитель объявляет и комментирует (чаще – задание одно для всех)	Учащиеся могут выбирать задание из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей

При подробном анализе двух типов уроков (рассмотренных выше) становится ясно, что различаются они, прежде всего, деятельностью учителя и учащихся на уроке. Ученик из присутствующего и пассивно исполняющего указания учителя на уроке традиционного типа теперь становится главным деятелем. "Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал", – слова К.Д. Ушинского отражают суть урока современного типа, в основе которого заложен принцип системно-деятельностного подхода. Учитель призван скрыто управлять процессом обучения, быть вдохновителем учащихся. Актуальность приобретают теперь слова Уильяма Уорда: "Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет".

Как же учителю подготовить урок современного типа? Изменяется ли сам процесс подготовки?

Всем учителям знакомы основные этапы, которые осуществлялись при проектировании урока традиционного типа:

- определение цели и задач;
- отбор содержания учебного материала;
- подбор методов и приёмов обучения;
- определение форм организации деятельности учащихся;
- подбор материала для домашней работы учащихся;
- определение способов контроля;
- продумывание места, времени на уроке для оценки деятельности учащихся;
- подбор вопросов для подведения итога урока.

Думаю, при тщательном анализе каждого из вышеперечисленных этапов становится понятно, что технологический процесс подготовки урока современного типа также базируется на тех же этапах. Только теперь учитель на каждом этапе должен критически относиться к подбору форм, методов работы, содержания, способов организации деятельности учащихся и т.д. Ведь урок должен быть направлен на получение новых результатов: личностных, метапредметных и предметных.

Возможно ли традиционными методами, приёмами, формами организации деятельности учащихся на уроке, прежним содержанием учебного материала достичь тех результатов, которые заложены в стандартах второго поколения?

Сегодня в педагогической литературе очень много говорят об инновациях, на практике доказывается их целесообразность. Вспоминается афоризм: "Всё новое – это давно забытое старое". Конечно, так однозначно говорить об инновациях в педагогической практике не стоит. Но ведь и новое на пустом месте не рождается, для него всегда есть предпосылки в прошлом. Вот, к примеру, проектная деятельность учащихся

(рассмотрим групповую форму), которую сейчас вводят в практику своей работы учителя. А разве раньше в отечественной педагогической практике не присутствовала такая форма организации деятельности учащихся, как коллективно-творческое дело? Безусловно, проект имеет более сложную структуру и содержит строгие обязательные для исполнения этапы. Появилось понятие *защита проекта* и т.д.

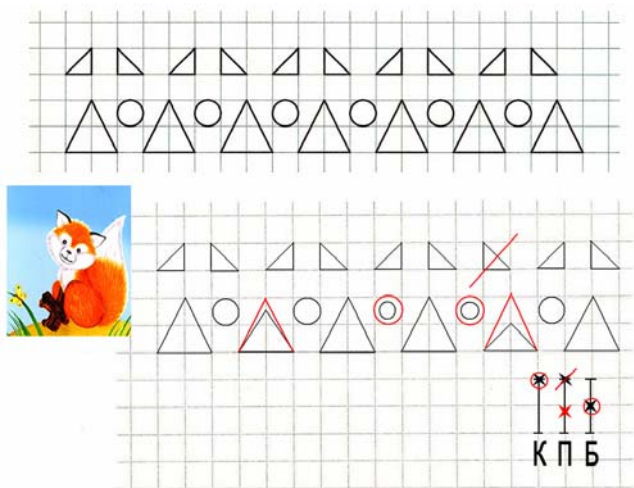
Считаю, что учителю не стоит отбрасывать то, что доказало свою эффективность на практике. По крайней мере, то, что ранее позволяло формировать устойчивые предметные результаты у учащихся. Ведь предметные результаты никто не отменял, они подлежат контролю и оценке. Необходимо наполнить урок новыми подходами к организации деятельности учащихся на каждом его этапе. И здесь, пожалуй, действительно не обойтись без новых педагогических технологий. Считаю возможным поделиться своим опытом их использования.

Так, обучая детей целеполаганию, можно вводить проблемный диалог, создавать проблемную ситуацию для определения учащимися границ знания–незнания. Например, на уроке русского языка во 2-м классе (учебник А.В. Поляковой) по теме "Разделительный мягкий знак" я предлагаю учащимся под диктовку написать слова "польёт", "семья", "солью". Пройдя по классу и просмотрев записи в тетрадях, выписываю на доске все варианты написания слов (конечно, среди них есть как правильные, так и неправильные). После прочтения детьми написанного задаю вопросы: "Задание было одно? ("Одно") А какие получились результаты? ("Разные") Как думаете, почему?" Приходим к выводу, что из-за того, что чего-то ещё не знаем, и далее – не всё знаем о написании слов с мягким знаком, о его роли в словах. "Какова же цель нашей работы на уроке?", – обращаюсь к детям ("Узнать больше о мягком знаке"). Продолжаю: "Для чего нам это необходимо?" ("Чтобы правильно писать слова"). Так через создание проблемной ситуации и ведение проблемного диалога учащиеся сформулировали тему и цель урока. Вообще технология ведения проблемного урока, разработанная Е.Л. Мельниковой, даёт возможность учителю по-новому открывать знания с учениками.

Обучая детей планированию работы на уроке, ещё в первом классе на уроках математики (учебник Б.П. Гейдмана) я работаю с интерактивным плакатом (создан в программе Power Point). Так, по теме "Переместительный закон сложения" (урок 76, закрепление знаний) в начале урока рассматриваем с ребятами интерактивный плакат, материал учебника и рабочей тетради и определяем последовательность нашей работы. Обучаю учащихся анализировать предложенный учебный материал и выделять те задания, которые необходимо включить в урок для достижения поставленной цели; затем определяем их место на уроке. Таким образом, учитель только предполагает, по какому плану пройдёт урок.

Определяем с детьми, кто из зверей выполнил свою работу лучше по следующим критериям (К – красота, П – правильность, Б – быстрота). На "волшебных линейках" определяем место постановки крестика (чем лучше работа, тем выше ставим крестик).

На следующем уроке сказка о лесной школе и её учениках была продолжена, как и обучение ребят работать с "волшебными линейками" (позже мы стали называть их отрезками).



Теперь Лисёнок сам определил и обозначил на "волшебных линейках" качество своей работы. Спрашиваю детей: "Согласны ли вы с тем, как оценил свою работу Лисёнок?" После анализа, корректируем его оценку (красным цветом).

Показателем эффективности в использовании данного вида деятельности учащихся на уроках стало, прежде всего, то, что к концу учебного года практически все ребята научились давать объективную оценку своим письменным работам. А во 2-м классе после объяснения мною критериев к оцениванию письменных работ и выставлению отметок по 5-балльной шкале даже родителями было отмечено, что переход к отметочной системе у ребят прошёл без каких-либо стрессов.

При обучении учащихся оцениванию устных ответов одноклассников уже в 1-м классе предлагаю высказать своё мнение по поводу рассказанного наизусть стихотворения или прочитанного отрывка по следующим критериям:

- 1) громко – тихо;
- 2) с запинками – без запинок;
- 3) выразительно – нет;
- 4) понравилось – нет.

При этом учу, в первую очередь, отмечать положительное в ответе учащегося, а о недочётах высказаться с позиции пожеланий. Надо отме-

тить, что в результате организации такой деятельности учащиеся приучаются внимательно слушать говорящего, объективно оценивать ответ одноклассника. Нередко великолепное чтение наизусть стихотворения ребята сопровождают аплодисментами, что создаёт доброжелательную дружескую атмосферу в коллективе. Что же касается этапа рефлексии, то в конце урока предлагаю учащимся ответить на вопросы (тип и тема урока определяют содержание вопросов):



После этого предлагаю ребятам отметить в листах обратной связи цветным кружком мнение о своей работе на уроке:

зелёный цвет – "На уроке мне было всё понятно. Я со всеми заданиями справился самостоятельно";

жёлтый цвет – "На уроке мне почти всё было понятно. Не всё получилось сразу, но я всё равно справился с заданиями";

красный цвет – "Помогите! Мне многое непонятно! Мне требуется помощь!"

За основу данного вида деятельности я взяла работу учащихся в дневниках УМК "Школа 2100".

понедельник	вторник	среда	четверг	пятница

Работа учащихся с листами обратной связи позволяет учителю сразу выявить тех ребят, которым необходима помощь, и уже на следующем уроке оказать её. Кроме того, такая работа позволяет учить ребят анализировать результаты своей деятельности на уроке.

Также в листах обратной связи учащиеся одним из смайликов – 😊 😊 😞 – отмечают своё самочувствие до уроков и после уроков, что помогает учителю в начале рабочего дня сразу отметить тех ребят, кто не может сразу включиться в работу в полную силу. А по окончании дня выяснить, что могло повлиять на плохое самочувствие ребёнка, и оказать ему поддержку.

Листы обратной связи видят и родители. Они, получая консультацию у учителя, могут также вовремя оказать своему ребёнку помощь и поддержку.

Надеюсь, материал моей статьи поможет учителям начальной школы проанализировать свою деятельность и разобраться в том, что и как необходимо изменить при организации и проведении урока. Критический анализ своей педагогической деятельности, отбор приемлемых и в современной педагогической практике методов и приёмов обучения, изучение материалов по инновационным технологиям – это то, без чего не обойтись сегодня учителю. И в завершении хочу напомнить слова Конфуция: "Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем".

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА

И.В. Рытова

ВЫБОР СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

"Как выбрать оптимальную стратегию управления качеством образования в учреждении?" – один из наиболее актуальных вопросов руководителей учреждений профессионального образования. С одной стороны, управленческая наука разработала необходимую систему знаний о том, как управлять процессами организации, функционирования и развития образовательных учреждений, чтобы получить заранее определенные результаты деятельности. С другой – идет постоянная дискуссия о том, как и какие нужно ставить цели, поскольку соотношение поставленной цели и полученного результата является важным звеном в определении качества образования.

В теории и практике известны три основные стратегии инновационного развития образовательного учреждения: *локальных, модульных и системных изменений*.

Стратегия локальных изменений. Предусматривает параллельное, невзаимосвязанное использование разных факторов, влияющих на качество профессионального образования. Такие изменения осуществляются независимо друг от друга по отдельным планам и предполагают достижение частных результатов, которые в совокупности, возможно, позволят образовательному учреждению сделать шаг вперед.

В качестве локального новшества планируется обновление содержания образования на базе предложений заказчика (работодателя). Формируется программа локального эксперимента, где предметом исследования становится оценка влияния нового содержания образования на конечный результат. Поскольку все остальные параметры и условия образовательного процесса остаются без изменений, то новый результат может появиться только вследствие введения конкретного новшества, влияющего на качество образования. Подобный опыт, в частности, важен для развития управленческой компетентности руководителя, поскольку позволяет установить корреляцию (зависимость) между вводимым новшеством и результатом образования.

Если руководитель имеет серьезный опыт организации управленческого исследования, то целесообразно выбрать стратегию модульного преобразования.

Стратегия модульного преобразования. Предусматривает управление сразу несколькими, но обязательно взаимосвязанными экспериментами, направленными на повышение качества профессионального образования. Речь может идти о таком модуле, как комплекс преобразований в рамках одной параллели, ступени или специальности, или же об улучшении результатов за счет изменения (рационализации, оптимизации, модернизации) содержания, например при подготовке сварщика. В этом случае составляются программы экспериментов под каждую новую идею или управляемый объект. Принципиально, чтобы эти программы были тщательно скоординированы между собой по всем возможным параметрам (методы, сроки, база, этапы, критерии оценки положительных результатов и возможных негативных последствий и т.д.).

Может быть выбрано и применено в рамках параллели групп или целой ступени образования одно новшество или же несколько новшеств, но в рамках одной группы. И тот, и другой варианты способны принести интересные результаты, выявить корреляцию между исходными нововведениями и результирующими параметрами. Стратегия модульного преобразования оказывается особенно эффективной в том случае, если в какой-то группе или параллели групп, или в рамках одного методического объединения сложилась команда преподавателей-единомышленников, педагогов-новаторов.

Стратегия системных изменений. Предполагает управление качеством образования за счет изменения многих, большинства или же всех выявленных факторов, которые могут прямо или опосредованно влиять на конечный результат. Работа по координации и обеспечению взаимосвязи приобретает здесь всеобъемлющий характер, что возможно только тогда, когда все преобразования проектируются в виде целостной программы развития образовательного учреждения.

Стратегия системных преобразований выбирается тогда, когда и руководители, и педагогический коллектив имеют опыт организации инновационных процессов, владеют методикой проведения экспериментов исследовательского характера и образовательное учреждение интересуется общим существенным повышением качества образования (возможно и без выяснения отдельных корреляций между теми или иными новшествами и результирующими параметрами). Еще раз следует подчеркнуть: в этом случае наряду с программами локальных экспериментов обязательно составляется и целостная программа развития всего образовательного учреждения на несколько лет.

Как показывают исследования в области теории и практики управленческой деятельности в образовании, многие руководители переоценивают свои возможности, недооценивают объем и глубину предстоящей работы и потому ошибочно сразу выбирают наиболее фундаментальную стратегию – стратегию системных преобразований. Большинство исследователей считают, что такой выбор в принципе возможен, но только в том случае, когда руководитель хорошо подготовлен, имеет опыт разработки программы развития образовательного учреждения по другим (более простым) темам и его интересуется улучшение качества образования в целом и в короткие сроки, даже без точного установления зависимости результатов от конкретных факторов воздействия. В реальном педагогическом, инновационном и управленческом процессах (особенно на начальном этапе) выбор стратегии зависит от сути, характера, сложности, объёма и других характеристик вводимого новшества. Поэтому необходимо выбирать стратегию управления и факторы, которые гипотетически могут повысить качество образования, во взаимосвязи.

Чтобы сделать этот выбор, руководитель, прежде всего, должен выявить и составить структурированный (оптимально – ранжированный) перечень всех возможных факторов, влияющих на качество образования.

Простейший путь – размышление (интуитивное, экспертное, умозрительное, абстрактное). Но этот путь не всегда оптимален, поскольку зависит от эрудиции и личного опыта руководителя.

Возможен метод опроса (учителей, психологов, социологов, специалистов других профилей, самих учащихся, коллег-управленцев, специалистов органов образования).

Наиболее оптимальным является метод проблемно ориентированного анализа, применяемый в теории и практике современного менеджмента в образовании.

В логической последовательности "условия–процесс–результат" проблемный анализ требует построения рассуждений в обратной логике: от результата через процесс к условиям.

1. Сначала выясняем, какие результаты образования нас не удовлетворяют, какие мы бы хотели и могли иметь. Поскольку качество образования рассматривается, как правило, в виде соотношения цели и результата, то очевидно, что для получения лучшего качества образования необходимо ставить выполнимые (оптимальные), а не заниженные цели.

2. Далее выясняется, какие недостатки образовательного процесса обусловили получение результатов, не соответствующих целям. К этим недостаткам могут быть отнесены:

неоптимальное, несовременное, устаревшее, не имеющее ценностных оснований содержание образования;

использование непрогрессивных технологий обучения, воспитания и развития, игнорирование методик развивающего обучения;

отсутствие специальной работы по выработке устойчивой мотивации познания учащихся, слабое вовлечение самого студента в процесс своего образования, неиспользование навыков самостоятельной учебной деятельности и др.;

отсутствие психосберегающих либо игнорирование новых информационных технологий;

дефекты организации образовательного процесса (неоптимальность ступеней образования, отсутствие дифференцированного обучения, предметно-групповой, лекционно-семинарской, модульной и других эффективных систем обучения).

3. На следующем шаге выясняется, вследствие каких недостатков условий возникли проблемы организации образовательного процесса. К недостаткам условий можно отнести:

недостатки научно-методических условий (например, неразработанность методик определения качества образования в разных образовательных практиках);

недостатки кадровых условий (например, отсутствие специальной подготовки педагогов в самих образовательных учреждениях в ходе методической работы и при повышении квалификации преподавателей и мастеров);

недостатки материальных условий (явный недостаток в большинстве ОУ компьютеров с обучающими и контролирующими программами, недостаток мастерских, посадочных мест, спортзалов, учреждений дополнительного образования и т.д.);

недостатки финансовых условий (отсутствие финансирования инновационных проектов, ремонта зданий, элементарных коммунальных услуг, отсутствие работы по созданию внебюджетных источников развития ОУ).

4. Наконец, выясняется, вследствие каких дефицитов в системе управления возникли недостатки условий. Это могут быть:

неоптимальная оргструктура управления, отсутствие нужных субъектов (или наличие лишних);

нечетко определенный функционал (функциональные обязанности, права и ответственность субъектов);

отсутствие необходимых иерархических (вертикальных) или координационных (горизонтальных) связей в организационной структуре управления;

неразработанность логических цепочек, процедур, последовательности.

Сгруппировав в таблицу четыре группы недостатков-проблем, получим структуру проблем: проблемы результатов, процесса, условий и управляющей системы. Далее проблемы в каждой группе ранжируются методом экспертной оценки и таким образом выявляются те из них, лик-

видация которых в первую очередь позволит повысить качество образования.

Выделим приоритетные, наиболее часто встречающиеся недостатки-проблемы, ликвидация которых в первую очередь существенно повышает качество профессионального образования. К ним относятся:

отсутствие диагностики обученности, познавательных интересов, состояния здоровья, личных потребностей;

отсутствие специальной работы по прогнозированию целей (результатов) образования;

устаревшее содержание образования, включающее материал, который не пригодится в жизни, и в то же время – отсутствие в программах актуальных знаний, которые потребуются сразу после окончания учреждения, при выходе в самостоятельную жизнь;

отсутствие таких форм обучения, как модульная, циклоблочная, лекционно-семинарская, предметно-урочно-групповая и др.;

низкий уровень владения большинством педагогов современными новыми информационными технологиями обучения, а также технологиями, опирающимися на развитие познавательного интереса, самостоятельного добывания знаний, отсутствие умений обучать молодых людей методам их самостоятельной учебной деятельности;

примитивность или даже полное отсутствие осмысленной организационной структуры управления качеством образования, нечеткость и неполнота определенных функциональных обязанностей, прав и ответственности, неоптимальность распределения функций (как правило, перегруженность верхних уровней управления);

отсутствие продуманной системы получения обратной информации о ходе образовательного и инновационного процессов и оптимального организационного механизма управления качеством образования;

слабая научно-методическая обеспеченность педагогов литературой, курсами, консультациями, связанными с проблемой именно управления качеством образования;

отсутствие специальной работы по мотивации педагогических кадров на постановку для себя новых напряженных целей.

После того как наиболее важные факторы, влияющие на качество образования, выявлены (большинство из них названы в форме нерешенных проблем), необходимо приступить к выбору тех из них, для реализации которых есть предпосылки и благоприятные условия.

Затем определяется оптимальная для конкретных условий стратегия управления качеством образования в ОУ: локальных, модульных или системных преобразований.

Важно понимать, что ни одна из вышеназванных стратегий не является лучшей во всех случаях.

Рациональность выбора стратегии управления качеством образования зависит от многих условий:

достигнутого уровня качества образования;

степени мотивационной и научно-методической подготовленности педагогических кадров;

финансовых и других возможностей ОУ в данный момент.

Как установить корреляцию между предпринятыми действиями и полученными результатами, т.е. проверить и по возможности убедиться в том, что полученные более высокие результаты образования являются следствием изменения конкретных факторов? Дело в том, что, изменяя (вводя, улучшая, развивая, совершенствуя) те или иные факторы, влияющие на качество конечного результата, мы не должны забывать, что все факторы взаимодействуют друг с другом в ходе инновационного, образовательного и управленческого процессов, при этом усиливая или ослабляя итоговый эффект.

Использование нескольких факторов (каждый из которых реализованный локально в отдельности дает некоторый положительный результат) при системной стратегии может дать суммарный, синергетический (как положительный, так и нулевой, и даже отрицательный) эффект. Вот почему при реализации той или иной стратегии необходимо стараться устанавливать корреляцию полученных результатов и предпринятых управленческих, инновационных или педагогических действий.

Это, в свою очередь, укажет, за счет каких конкретных новшеств произошло улучшение результатов, а значит, и качества профессионального образования, а также за счет сочетания каких новшеств произошло ухудшение результатов или же эффект от нововведения оказался нулевым.

Авторы публикаций

Кувшинов А.Н. – начальник отдела охраны труда и безопасности образовательных учреждений Центра качества образования АСОУ.

Михалева Е.Э. – ведущий инженер Центра качества образования АСОУ.

Михеева Ю.В. – учитель начальных классов, замдиректора по УВР МОУ СОШ им. В.М. Комарова Звёздного городка.

Моисеев А.М. – проректор по научной работе и инновационной деятельности Академии, канд. пед. наук, доцент.

Полякова М.П. – старший научный сотрудник Центра качества образования АСОУ.

Рытова И.В. – начальник отдела оценки качества профессионального образования Центра качества образования АСОУ, канд. пед. наук.

Смирнова Е.В. – ведущий программист отдела мониторинга и статистики образования Центра качества образования АСОУ.

Солдатов В.Ф. – начальник Центра качества образования АСОУ.

Фирсова А.В. – начальник отдела мониторинга и статистики образования Центра качества образования АСОУ.

Широков С.А. – старший научный сотрудник отдела мониторинга и статистики образования Центра качества образования АСОУ.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
№ 1(3) 2011

Оригинал-макет подготовила *Т.Л. Самохина*

Изд. № 584. Формат 70×90/16. Печать офсетная.
Уч.-изд. л. 3,42. Усл. печ. л. 4,68. Тираж 500 экз. Заказ № 583

Академия социального управления
Москва, Енисейская ул., д. 3, корп. 5

