

Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием

Алексей МАЙОРОВ, кандидат педагогических наук

К проблеме информационного обеспечения управленческой деятельности и использования мониторинга в образовании наш журнал уже обращался (см: Бромберг А., НО. 1999, № 6; Сериков Г., НО. 1999, № 7–8 и др.). Предлагаемая вниманию читателей статья — в развитие этой темы.

Изменения в управлении образованием

Хорошо известно, что управление в решающей степени определяет интегративные качества любой образовательной системы.

Попробуем определить его теоретические основы и складывающуюся концепцию управления образованием.

Методологическую основу развития образования на сегодняшний день составляет складывающаяся современная концепция школьного образования. Её отличительными особенностями являются:

- обязательность образования лишь на определённой ступени;
- переход от идеи долга к идее права — обучение не является долгом ученика, но его правом, которое предоставляется обществом в интересах самого ребёнка;
- замена социального присмотра функцией социальной защиты учеников и их поддержки;
- рассмотрение социального заказа как совокупности запросов в сфере образования со стороны многих социальных институтов.

При этом образование рассматривается не как инструмент достижения однородности общества, а как инструмент развития индивидуальности личности в разных условиях обучения.

Такие изменения способствуют появлению активных групп пользователей объективной информации о системах образования. В первую очередь это родители и дети на этапе поступления в образовательное учреждение, перехода на очередную ступень образования или смены образовательного маршрута.

Проблема получения качественной, объективной информации в области педагогической деятельности имеет чрезвычайно важное значение, поскольку начала формироваться социальная база её потребителей. На первый взгляд необходимость в ней испытывают и учитель для самооценки профессиональной деятельности и оценки достижений ученика с целью корректировки педагогических воздействий, и руководитель образовательного учреждения для определения стратегии его развития, оценки качества работы педагогов и корректировки многообразных управленческих решений. Испытывают острую необходимость в такой информации и руководители более высокого уровня. В общем виде решение этой задачи не на интуитивно-бытовом, а на научном уровне стало заботить практически все категории работников образования. Однако для достаточно большой группы педагогических работников, родителей объективная управленческая информация представляется как негативное явление. Дело здесь не только в их личных качествах, ретроградстве или нежелании прогрессивных реформ. Появление и использование объективной информации порождает целый ряд проблем, к решению которых могут быть не готовы не только педагоги или отдельные учреждения, но и вся система образования в целом. Например, сейчас есть предпосылки к проведению объективной аттестации учащихся. Её негативными последствиями будут:

- проблема неаттестованных (а что делать с двоечниками — выпускать со справкой? Оставлять на повторный курс обучения?);

— проблема массовых негативных психологических последствий, поскольку неполучение документа об образовании у нас рассматривается как личная трагедия и учеником, и родителями, и педагогом;

— проблема выпускников сельских образовательных учреждений, которые при объективной аттестации будут иметь оценки гораздо ниже, чем сейчас, и для которых практически закроются возможности получения высшего образования.

Существует и целый ряд других не менее значимых проблем.

При этом социальная группа потребителей объективной информации растёт, при каждом органе управления образованием появляется своя информационная служба, районные методические кабинеты тоже обзаводятся ею, что повышает профессионализм их работы.

Какой же должна быть современная управленческая информация? В самом общем виде она должна быть такой, чтобы обеспечить принятие управленческих решений, адекватных реальному положению дел. Часто предъявляются следующие требования к информации: полнота, объективность, конкретность, своевременность, новизна, оперативность, глубина...

Эти требования носят декларативный характер, если не подкреплены способами и методами, обеспечивающими такие качества информации.

В докладе на семинаре-совещании, посвящённом проблемам аттестации образовательных учреждений, приводился следующий анализ источников информации о результатах образовательной деятельности для управления образованием в Санкт-Петербурге:

1. Официальные статистические отчёты о движении.
2. Статистические сведения об успеваемости.
3. Данные о числе медалистов.
4. Информация о социальном устройстве выпускников основных и средних школ.
5. Данные о поступлении выпускников в вузы (от совета ректоров).
6. Отчёты городской независимой экзаменационной комиссии о результатах экзаменов в 11-х классах.

7. Материалы тестирования поступающих в 10-е классы.

8. Отзывы председателей приёмных комиссий вузов об уровне подготовки выпускников.

9. Результаты специально организованных социологических исследований, которые дают информацию о самооценках выпускников в вопросах подготовленности к решению жизненных проблем в разных сферах деятельности.

10. Наблюдения при посещении образовательных учреждений.

Несмотря на широту информационной базы, управленческие решения зачастую принимаются в условиях дефицита необходимой информации. Это происходит по следующим причинам:

1. Часть получаемой информации не имеет практической ценности, поскольку она статична, динамики по показателям нет (например, статистические сведения об успеваемости учащихся).

2. В большинстве случаев информация не систематизирована, поскольку систематизация — это специальная работа, а в органах управления нет такой структуры, которая могла бы достаточно качественно её выполнить.

3. Неполнота информации о результатах образовательной деятельности. Есть в основном информация о социальных результатах (отсев, самооценка и т.д.), но они — следствие педагогических, а педагогической информации недостаточно.

4. Большинство источников информации даёт неполную информацию, которая носит частный, предметный характер. Для принятия стратегических решений на уровне региона необходима обобщённая информация.

5. Информация недостаточна и с точки зрения объектов управления. Она не позволяет сравнивать результаты образовательной деятельности учреждений различных видов, оценивать эффективность воплощения различных образовательных программ (гимназиче-

ских, базовых, лицейских, углублённого изучения и др.).

6. Относительной, ограниченной, неполной, не всегда точной информацией располагают районные отделы образования. В последнее время они стали достаточно самостоятельны и самобытны. Поэтому информация по районам нужна не для оценок, а для соотнесения образовательных результатов и особенностей образовательных систем.

7. Необходим и анализ результатов по городским микрорайонам, поскольку есть территориальные образования, требующие особых решений, социальной поддержки, создания особых условий развития.

В настоящее время происходит существенное изменение информационной базы для принятия управленческих решений. Значительно сокращается значимость части статистической информации, сведений, получаемых на основе регламентирующих документов. Повышается значимость объективных источников — работы независимых комиссий, специально организованных обследований.

К основным качественным показателям управленческой информации можно отнести следующие:

— **объективность** — полученные результаты должны отражать реальное состояние дел, а личностный фактор должен быть минимизирован;

— **точность** — погрешности измерений должны быть такими, чтобы гарантировать значения истинных показателей с приемлемой точностью;

— **полноту** — источники информации должны перекрывать возможное поле получения результатов или корректно репрезентировать его;

— **достаточность** — объём информации должен соответствовать потребностям руководителя и быть достаточным для принятия того или иного решения;

— **систематизированность** (структурированность) — управленческая информация, полученная из различных источников относительно одного объекта, должна быть структурирована и систематизирована с учётом качества источников информации и информационных запросов руководителей;

— **оптимальность обобщения** — информация должна соответствовать тому уровню задач, который решает орган управления;

— **оперативность** (своевременность) — как качество самой информации. Информация должна носить в большей степени управленческую, а не историческую ценность, то есть соответствовать темпам развития;

— **доступность** — этот показатель можно понимать двояко. С одной стороны, это доступность информации в смысле возможности и реальности её получения (возможен вариант, когда руководитель знает о наличии той или иной информации, но, в силу различных причин, не может её получить). Второе понимание доступности связано с формой предоставления информации руководителю, когда достаточная и качественная информация поступает к руководителю в такой форме, что она становится недоступной для принятия решения (например, многостраничный отчёт или графическая информация).

Можно отметить и ещё два показателя, которые, как показывает практика управления, необходимы для получения части управленческой информации, — это наличие сравнительных оснований для оценочных суждений и возможность надёжных каузальных выводов.

Большие изменения произошли в объектах контроля. С одной стороны, поле их деятельности расширилось. Например, в связи с необходимостью устанавливать правомерность оказания платных услуг населению, так как создаются новые виды образовательных учреждений, развиваются новые формы предоставления образовательных услуг (экстернат). С другой стороны, региональные органы управления теперь в значительно меньшей степени осуществляют контроль за образовательным процессом, переключаясь на контроль и оценку конечных результатов образовательной деятельности. Это связано с разработкой и реализацией региональных положений о порядке деятельности новых служб, об аттестации учащихся, о службах, занимающихся лицензированием, аккредитацией и

аттестацией образовательных учреждений и кадров.

Существенно изменяются формы и методы контроля. Осуществление этой функции в прежних системах управления образованием справедливо подвергалось критике как наиболее яркое проявление командно-бюрократического управления. Тотальность контроля, отсутствие реальных критериев и эталонов оценки, мелочная опека вызывали не просто негативное отношение к нему, но и попытки отказаться от контроля как такового.

Желание найти замену контролю привело к появлению многочисленных попыток объединить контроль с аналитической, методической и диагностической деятельностью.

П.И. Третьяков в работе «Нововведения в муниципальном управлении образованием» пишет: «Сущность применения метода наблюдения при инспектировании состоит в том, что контроль и изучение работы школьной администрации осуществляются не как специальные самостоятельные инспекторские мероприятия, а попутно, параллельно с выполнением других конструктивных действий... Специалист выходит из сомнительного положения надсмотрщика или стороннего наблюдателя, что раскрепощает работников школы, придаёт их действиям естественный характер. Есть основание полагать, что расширение границ применения метода включённого наблюдения — перспективная линия в работе по демократизации стиля инспектирования, которая позволяет органически сочетать контрольную и аналитическую деятельность с конструктивной инструктивно-методической работой».

Вместо анализа причин массового негативного отношения к контролю система управления пошла по самому простому пути, объединив так ненавистный педагогам контроль с более привлекательными функциями управления. С самого начала можно было предположить негативные последствия такого объединения, поскольку функция контроля и функция методическая, аналитическая — разные по своим целям и задачам. Только сейчас у управленцев появляется понимание того, что это совмещение привело к ослаблению контролирующей функции в управлении и ужесточению, навязыванию методической помощи. Кроме этого, реализуясь в командно-административном стиле, контроль под новым названием приводит к дискредитации среди педагогов таких понятий, как методическая помощь, экспертиза, информационно-аналитическая деятельность и других.

Считается, что основными недостатками контроля были его субъективность и перенос оценок состояния системы на личность руководителя. Это проблема не только образования и не только российская. Д. Кэмпбелл отмечает: «В США главным источником сопротивления оцениванию программ является идентификация администратора или административной единицы с самой программой. К тому же средства, используемые для оценки программы, могут намеренно использоваться для оценивания администраторов».

В том случае, если два эти недостатка контроля будут преодолены, он вполне может занять свое естественное место в системе управления. Необходимо рассмотреть вопрос и о том, в каких случаях сами образовательные учреждения могут быть заинтересованы в контроле. Это может быть, например, в том случае, если в качестве объекта контроля рассматриваются достижения учащихся или образовательного учреждения в целом при определённых гарантиях на доступ к информации, это могут быть результаты сравнительных мониторинговых обследований.

В нынешних системах управления возможность преодолеть неприязнь к контролю связана с нацеленностью систем управления на неадминистративные формы управления, с работами по стандартизации, введению норм, правил, эталонов (уже на стадии планирования работ), с повышением компетентности контрольной деятельности, её профессионализацией, освоением новых методов и механизмов контроля.

Таким образом, реальные изменения в управлении образованием стимулируют появление пользователей объективной управленческой информации. Эта социальная группа растёт, что вселяет оптимистические надежды на будущее мониторинга в нашей системе образования. Представленные доводы позволяют оценить массовое появление информационно-аналитических групп и центров при органах управления образованием как отра-

жение реальных запросов развивающейся системы образования, а не как мимикрию на социально-политические изменения.

Конечно, качество работы этих служб было и остаётся крайне невысоким. Ну а могло ли быть иначе? Скорее всего нет, поскольку переход к сложившейся в настоящее время системе оценивания образовательных систем был быстрым, революционным. Рассмотрим его более подробно.

Модели подходов к оценке работы образовательных систем

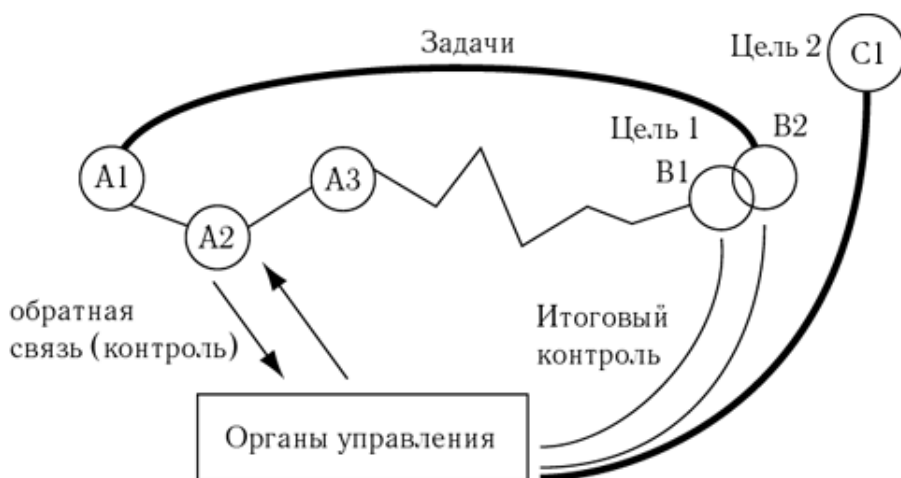
Классическая кибернетическая модель управленческого цикла дана в представленной ниже схеме. В приложении к образовательной системе она может выглядеть следующим образом. Исходное положение образовательной системы А1 (например, школа в начале учебного года). Она может быть достаточно полно описана набором каких-то показателей. В течение следующего учебного года предстоит перевести школу в положение В1, которое может быть охарактеризовано другими значениями тех же показателей. Описание этого положения школы будет являться целью. Цели конкретизируются в задачах, то есть в описании того пути, по которому наша система будет двигаться к поставленной цели.

С началом движения наша система оказывается в положении А2, которое в силу каких-то незапланированных воздействий не совпадает с намеченным нами путём, и здесь система управления должна осуществлять контроль за движением управляемой системы, организуя как получение управленческой информации, так и воздействие на её основе на управляемую систему. Это в совокупности даёт нам понятие обратной связи. Естественно, чем чаще и точнее обратная связь, тем точнее будет движение системы по намеченному пути.

Наконец, наша система завершает свой путь и оказывается в положении В2, которое в той или иной степени близко к планируемой позиции В1, но, конечно, неидентично ей. В данной ситуации управляющая система организует итоговый контроль, результатом которого должен стать анализ ситуации и постановка задач на следующий управленческий цикл. Следует учесть, что схема управления действует в рамках, которые задаются системой нормативных документов, стандартов, правил.

Представленная модель во многом носит упрощённый характер, она не учитывает внешние социально-экономические воздействия, однако позволяет проиллюстрировать основные подходы к получению необходимой для управления информации.

Схема управленческого цикла



1. Контроль необходим для организации обратных связей, что делает систему управляемой. Контролирующая функция управления подразумевает получение информации о состоянии системы в определённый момент времени. Цель этой информации — в оценке положения системы, наличия отклонений от задуманного состояния. Эта информация по-

могает принять решение о необходимости управленческого воздействия.

2. Можно оценивать систему, исходя из нескольких позиций:

- оценивая процесс;
- оценивая результат;
- определяя соответствие результата той цели, которая ставилась;
- оценивая соотношение начального и конечного состояния системы.

3. Существует два вида контроля, отличающихся по роли органов управления в оценивании. В первом случае контроль за состоянием системы служит оценкой действий администрации и руководителя. Реально все формы контроля со стороны органов управления образованием и методических служб носят именно такой характер, и не имеет существенного значения, называется это фронтальной проверкой или методической помощью, которой никто не просил.

Второй вид контроля выполняется или заказывается руководителем для целей управления системой, где объектом выступает система целиком или её отдельные элементы. Именно такая операция может быть названа контролем с бульшим основанием, поскольку цель её выполнения — организация обратных связей.

4. Существенны и основания для сравнения положения образовательной системы. Это в первую очередь нормативные документы и стандарты. Для той части, которая не попадает под нормативное регулирование, это могут быть внутренние (данные о предыдущем положении образовательной системы) или внешние (данные о состоянии аналогичных образовательных систем) основания.

В существовавшей долгое время практике проблема получения управленческой информации сводилась к получению статистических данных (собранных из разных источников) и данных по контролю за образовательным учреждением. В работах по проблемам внутришкольного контроля выделяют следующие источники и способы получения информации при внутришкольном контроле:

1. Анализ планов работы школы.

2. Расписание занятий.

3. Организация труда в образовательном учреждении (распределение обязанностей, определение классного руководства, режим работы школы, уровень трудовой дисциплины, внедрение НОТ).

3. Эффективность посещения уроков.

4. Материалы методической работы (доклады учителей).

5. Силь взаимотношений.

6. Повышение квалификации.

7. Хозяйственная и финансовая деятельность школы.

8. Выполнение планов и программ (объём, глубина, систематичность и осознанность знаний).

9. Анализ урока.

Как можно видеть из приведённого перечня, основой информационной деятельности на уровне образовательного учреждения было изучение процессов, проходящих в нём, путём анализа документов и посещения уроков.

Определение многих показателей строилось на статистических данных: например, уровень развития интеллектуальных познавательных интересов рекомендовалось оценивать по участию учащихся в кружках, уровень учебной работы школы — по участию в олимпиадах и т.д. Этот факт достаточно примечателен, поскольку свидетельствует о первых попытках использования индикаторов для оценки образовательных систем. К анализу причин неудачи их использования мы вернёмся.

Информация о результативности работы образовательного учреждения получалась на основе анализа внутренних процессов, проходящих в этом учреждении. Эта система практически не затрагивала результатов образовательной деятельности, за исключением формальных показателей, таких, как средний школьный балл, отсев учащихся, выполне-

ние плана поступления в ПТУ и другие, объективность которых удовлетворяла существовавшую систему управления. Понятно, что подобные оценки недостаточно объективны, за что система подвергалась справедливой критике.

С началом изменений в общественной жизни и предоставлением больших свобод в педагогике начали разрабатываться идеи значимости конечного результата в образовании.

Анализируя различные подходы к оценке работы образовательного учреждения, невозможно обойти самый очевидный способ определения её эффективности. Речь идёт о модели “цель — результат”. Если мы обратимся к представленному в начале раздела управленческому циклу, то увидим, что, сравнивая цели, поставленные перед образовательной системой, и результаты, достигнутые за некоторое время, можно судить о эффективности её работы. Но долгое время попытки осуществить на практике этот подход не отличались заметными успехами. Как могло показаться, неудачи такого подхода связаны с недостатками в формировании целей.

Известное сравнение построения целей с движением поезда говорит нам, что в самом общем виде цели могут быть сформированы в виде направления движения, а более конкретные — в виде станции назначения. Однако “станция назначения” может быть указана с разной степенью точности. Одним из первых, кто обратил на это внимание, был В.П. Беспалько, предложивший способ диагностичной постановки целей, позволяющий однозначно сделать заключение о степени их реализации и построить вполне определённый дидактический процесс, гарантирующий достижение цели за заданное время.

Предпринятые впоследствии попытки реализации этой идеи не принесли существенных результатов. Оказалось, что поставить достаточно однозначные цели удаётся только на самом низком уровне управления образованием. Это цели изучения темы или цели урока, и то далеко не все. Лучше это получается в применении к начальной школе, в средней — уже имеются определённые сложности. Даже постановка цели “научить читать” при некотором усложнении (например, если в понятие “уметь читать” ввести показатели — скорость, осознанность, беглость и т.д.), вызывает неоднозначность трактовки её достижимости уже на уровне класса. Вероятно, здесь дело не столько в формулировке или постановке целей, сколько в самой возможности построения системы однозначных целей для таких многозначных и сложных систем, какими являются образовательные.

Несомненно, проблема постановки целей для образовательных систем существует, как существуют и проблемы уточнения и формализации этих целей, однако на разных уровнях управления образованием необходим свой уровень их детализации. Часть целей на уровне урока, системы уроков может быть сформулирована достаточно однозначно и диагностично, однако чем выше уровень управления, тем большая вариативность, неопределённость системы и тем более общими должны быть цели. Для того чтобы такой подход, как “цель — результат”, в своей основе кибернетический подход, был реализован, необходимо иметь строго детерминированную систему, в которой существуют однозначные причинно-следственные связи, возможен точный казуальный вывод. К сожалению, образовательные системы к таким не относятся. На сегодняшний день мы не можем с достаточной степенью вероятности утверждать, что те или иные цели, стоящие перед образовательной системой, достигаются благодаря её целенаправленной деятельности, а не вопреки ей. Например, высокая успеваемость детей может быть достигнута как за счёт качественной работы педагога, использования новых технологий, так и за счёт отбора учащихся, специфических экспериментальных условий, распространение которых на более широкую общность невозможно. Для образования характерна ситуация детерминационной неопределённости, что может приводить к появлению неожиданных результатов. Вероятно, именно это основная причина неудач с использованием модели “цель — результат” для оценки образовательных систем.

О соотношении целей и результатов можно судить не на основе отдельных данных, а на основе всей совокупности получаемой управленческой информации. Возможно, что для социальных систем такой подход наиболее приемлем. Вывод о достижении тех или

иных целей делается на основе комплексного анализа информации, полученной из различных источников.

Вторая возможность, которая может быть рассмотрена в рамках модели “цель — результат”, это сравнение результатов деятельности образовательной системы с социальным заказом. Конечно, это в большей степени гипотетический вариант, поскольку аналог ему в мировой практике подобрать сложно. Правильнее было бы рассматривать социальный заказ как совокупность запросов в сфере образования со стороны многих социальных институтов. В реальной практике между заказчиками существуют достаточно серьёзные противоречия. Часть социальных институтов не может в силу разных причин сформулировать свой заказ системе образования. Различные социальные институты формулируют его разным языком — это могут быть квалификационные требования, общие представления о выпускниках или ожидания от самого процесса обучения. Формирование социального заказа как согласованного непротиворечивого требования может рассматриваться как отдельная задача, возможность решения которой может быть рассмотрена в рамках построения системы мониторинга образовательной системы того или иного уровня.

Второй подход исходил из возможности описания эталона, модели выпускника. В дальнейшем предполагалось оценивать образование и его составляющие на основании сравнения реальных выпускников с моделью. С одной стороны, этот подход продолжал социалистическую традицию описания молодого человека в виде “морального облика молодого строителя коммунизма”, с другой — в описаниях должны были присутствовать новые требования, продиктованные временем. В принципе наличие такого образца имеет положительное значение, являясь ориентиром, направлением, в котором следует двигаться. Но использование этой модели в целях построения системы мониторинга могло быть возможно только при условии достижимости этого образца или каких то его частей.

Неудачные попытки построения “модели выпускника” как основания для сравнения спровоцировали появление иных подходов в решении проблемы. Педагогическая деятельность оказалась слишком сложна, а её результаты неопределённые и отсрочены, чтобы схема могла реально работать в соответствии с потребностями управления. Поэтому был продолжен поиск иных оснований для сравнения. Одним из критериев сравнения могли бы стать нормы или нормированные показатели, полученные на основе психологического и педагогического тестирования, однако это не было сделано. Следующая попытка решения проблемы — модель “вход — выход”. Её суть — построение системы оценочных показателей на входе и на выходе. В качестве варианта этой модели рассматривалась и модель “чёрный ящик”, фиксирующая лишь результат, безотносительно способов и средств его достижения. Этот вариант не устраивал большинство педагогов и управленцев, поскольку не рассматривал учебный процесс и оценку результативности инновационных технологий.

Необходимо отметить, что построение данной модели происходило на фоне продолжающегося снижения количества информации, получаемой при контроле процессов в образовательном учреждении (в связи с заменой фронтальных проверок на творческие отчёты, а впоследствии и отказом от них, отменой норм посещения уроков администрацией школ). С другой стороны, продолжался рост потребности в объективной информации. В настоящее время этот подход достаточно активно развивается. В качестве примера приведём известную информационную модель системы образования Р. Шейвелсона, в которой представлено видение не только входа и выхода системы, но и некоторое представление о процессе.

Таким образом, в начале 90-х годов в организации оценки работы образовательных систем сложилась ситуация, характеризующаяся следующими факторами:

- динамичностью поисков путей выхода из сложившейся ситуации;
- низким качеством информации, в связи с уменьшением её источников и невысоким уровнем исполнения исследований и обследований;
- недостаточным профессионализмом работников информационных служб;

- неопределённостью дальнейших путей развития;
- началом формирования потребности в объективной и многообразной информации;
- разрушением существовавшей системы контроля.

Следствием такого положения стали следующие процессы:

во-первых, началось ускоренное развитие технологий информационного обслуживания на эмпирическом уровне, причём теоретическое осмысление и обоснование их достижений значительно опаздывали;

во-вторых, происходила профессионализация информационных служб, поскольку качество и количество требуемой управленческой информации вошло в противоречие с кругом должностных обязанностей и уровнем квалификации управленческих работников;

в-третьих, началась ускоренная разработка новых подходов к оценке эффективности образовательных систем.

Новые задачи, стоящие перед региональными образовательными системами, потребовали и новых подходов к организации информационной службы. Основой её эффективной деятельности стала модель изучения образовательной системы на уровне “школа или класс”.

Она основана на изучении внешних и внутренних связей образовательной системы, расширении самостоятельности и ответственности педагога, включении родителей на правах участников образовательно-воспитательной деятельности в процессы, происходящие в образовательном учреждении.

Модель используется большинством информационно-диагностических служб. Она появилась эмпирически, в результате практических разработок. В её рамках возможно проведение локальных обследований, а также построение системы показателей для широких обследований. Основанием для сравнения в ней служит не соответствие результатов деятельности образовательного учреждения поставленным целям, а эмпирическим способом полученные статистические нормы, которые, с одной стороны, фиксируют состояния, а с другой — служат рабочим эталоном. Таким образом, это ещё одна возможность реализации мониторингового принципа построения исследований.

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

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

2. Модель выходного контроля. Эта модель сконцентрирована на результате, в частности — академического обучения. Система контроля уделяет незначительное внимание элементам деятельности школы, так как основная цель этой системы — определение конкретных сильных или слабых сторон достигнутых результатов. Такая модель предусматривает частое проведение тестирований и оценку, на основании которой преподаватели вносят изменения в процесс обучения.

3. Модель контроля достижений. Она предусматривает показатели не только результатов работы школы, но и вклада школы. Сравняются отдельные школы и группа школ по районам в соответствии с результатами их деятельности. Авторы модели исходят из представления о том, что сравнение отдельных школ стимулирует конкуренцию и заставляет преподавателей обеспечивать более высокий уровень образования. Авторы понимают, что сравнивать результаты работы школ без учёта тех условий, в которых они вынуждены работать, некорректно. Поэтому сравниваются между собой только те образовательные учреждения, для которых условия считаются одинаковыми. Школы относятся к

разным категориям в соответствии с комплексным показателем социально-экономического статуса. Осуществляется сравнение школ, отнесённых к одной категории. Эта модель подвергается законной критике, поскольку социально-экономический статус не отражает в достаточной степени всех факторов, связанных с успехами ребёнка в школе.

4. *Модель с использованием данных о процессе обучения.* В предыдущих моделях школа рассматривалась как “чёрный ящик”, без учёта процессов, которые в ней происходят. В начале 80-х годов была разработана модель “пяти факторов” для эффективно работающих школ, которая включала в себя:

- 1) сильное административное руководство;
- 2) хороший внутренний климат;
- 3) ориентацию на базовые академические навыки;
- 4) ожидание более высоких результатов от учеников со стороны преподавателей;
- 5) систему контроля за достижениями учащихся.

Несмотря на то что данная модель отличается значительной обоснованностью и действенностью, доказательства того, что именно эти пять факторов наиболее значимы, отсутствуют.

В управленческой практике используются и другие модели, учитывающие процессы, проходящие в образовательном учреждении. Обычно исследователи проставляют параллельно баллы за результат и за процесс, показывая, что между оценками процесса и результата существует связь. При этом они исходят из предположения о том, что если бы школы усовершенствовали процесс предлагаемым способом, то это привело их к более высоким результатам. Однако это не всегда так, поскольку процессы, обеспечивающие эффективную работу школы, связаны не только с результатом, но и с составом учащихся, статусом школы. Для школ высокого статуса легче установить дисциплину в школе, контролировать достижения учеников и предъявлять к ним высокие требования, нежели в школах, расположенных в неблагополучных районах.

5. *Модель “от достигнутого”*, построенная на изменениях в достижениях учащихся. В её основе — предположение о том, что изменения в темпах развития ученика могут достаточно адекватно характеризовать качество работы образовательного учреждения. Однако реализация этой идеи наталкивалась на технологические трудности создания эквивалентных тестов для разного возрастного периода. Только в последнее время с развитием многоуровневых статистических моделей IRT-метода в тестировании реализация этого подхода стала реальной.

6. Наиболее качественной на сегодняшний день представляется модель “измерения изменений в достижениях школы”. Достижения одной и той же школы могут меняться от года к году. Эти изменения могут быть вызваны социально-экономическими факторами, факторами социальной неоднородности, случайными отклонениями. Поэтому для построения модели эффекта школы необходимо учитывать факторы вклада, процесса и результата “по последовательно сменяющимся друг друга составам учащихся одного возраста”, что может обеспечить максимальную информацию о влиянии школы.

Таким образом, анализ подходов к оцениванию эффективности работы конкретной образовательной системы на Западе привёл к выводу о необходимости построения системы мониторинга, которая заключается в обследовании одного объекта по стабильным показателям в течение нескольких лет и анализе результатов с учётом всех особенностей, в которых вынуждена действовать школа.