

**ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ТЕХНОЛОГИЯ
ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ И ПОСТРОЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО
РЕЙТИНГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

База данных

Авторы

В.А. Ясвин, доктор психологических наук,
заведующий лабораторией гуманитарной экспертизы
и социального дизайна сферы образования ИСП ГБОУ ВО МГПУ,
профессор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ.

С.Н. Рыбинская, кандидат психологических наук,
магистр государственного и муниципального управления,
ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарной экспертизы
и социального дизайна сферы образования ИСП ГБОУ ВО МГПУ.

С.А. Белова, специалист лаборатории гуманитарной экспертизы
и социального дизайна сферы образования ИСП ГБОУ ВО МГПУ.

Москва 2015

ОПИСАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОДУКТА

Форма инновационного продукта: база данных.

База данных предназначена для обоснования и практической реализации в образовательной практике новых подходов к оценке общеобразовательных организаций, учитывающей как уровень предметных образовательных результатов, достигнутых обучающимися, так уровень образовательных условий и возможностей.

Основные функции

1. Обобщение требований к результатам деятельности общеобразовательных организаций, заложенных в различных основополагающих федеральных документах, определяющих стратегические ориентиры их оценки как инструмента управления качеством образования.

2. Обзор различных подходов и методов оценки общеобразовательных организаций.

3. Выделение комплекса системных критериев и подбор эффективных методик оценки образовательных условий и возможностей образовательных организаций.

4. Описание технологии управленческой экспертизы образовательных условий и возможностей общеобразовательных организаций.

5. Описание технологии комплексной оценки и построения инновационного рейтинга общеобразовательных организаций на основе суммирования показателей предметных образовательных результатов обучающихся и показателей образовательных условий и возможностей в соответствии с современными приоритетами образовательной политики РФ.

Обоснование важности

Важность данного инновационного продукта определяется новыми приоритетами образовательной политики РФ. Эти приоритеты ориентируют образовательные организации на достижение как предметных, так и личностных и метапредметных образовательных результатов, а также на социализацию обучающихся. Новые приоритеты образовательной политики закреплены в новых Федеральных государственных образовательных стандартах, в новом Законе об образовании в РФ, в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы, Стратегии-2020, Московском стандарте качества образования, а также в ряде других стратегических документов, делающих особый акцент на личностных качествах и конкурентоспособности выпускников.

Возникает **противоречие** между сложившимся механизмом оценки образовательных организаций, основанном исключительно на уровне предметных образовательных результатов обучающихся, выраженном в рейтингах школ, основанных на результатах ЕГЭ,

ОГЭ и предметных олимпиад, с одной стороны, и новыми требованиями к расширению содержания образовательных результатов обучающихся, - с другой.

Проблема заключается как в отсутствии методологии оценки образовательных организаций с учётом условий и возможностей формирования личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся, так и в отсутствии соответствующего эффективного методического арсенала. Данная проблема усугубляется методологической трудностью или даже невозможностью (по мнению ряда ведущих психологов и педагогов) объективного измерения личностных образовательных результатов обучающихся.

Таким образом, для эффективной реализации новых приоритетов образовательной политики необходимо содержательное расширение критериальной базы оценки образовательных организаций. Комплексная оценка должна отражать наряду с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся также уровень организации образовательных условий и возможностей.

Практическая значимость базы данных заключается в обеспечение руководителей экспертно-управленческим инструментарием, позволяющим анализировать состояние и проектировать стратегическое развитие образовательных организаций, направленное на стабильное достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся на основе технологии комплексной оценки образовательных организаций.

Методологические основы разработки инновационного продукта

Анализ современных приоритетов образовательной политики проведён на основе текстов ФГОС общего образования, Закона об образовании в РФ, Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 г.г. (подписанной Президентом РФ), а также Стратегии-2020: Новая модель роста – новая социальная политика (Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года под научной редакцией В. Мау и Я. Кузьмина) и Положения о Московском стандарте качества образования (принятого на коллегии Департамента образования города Москвы 24 декабря 2012 года) и методических рекомендаций по его реализации (подписанных руководителем ДОГМ И.И. Калиной).

Понятие «качество образования» рассмотрено на основе теоретических работ В.С. Безруковой, В.А. Болотова, А.С. Воронина, Э. Деминга, Д.А. Иванова, Г.М. Коджаспировой, В.П. Панасюка, М.М. Поташника и др. Подходы к построению рейтингов в сфере образования представлены в статьях и диссертационных работах

М.Л. Аграновича, В.И. Васильева, В.В. Красильниковой, С.И. Плаксий, Т.Н. Тягуновой, Т.В. Ежовой, А.Н. Чурилова, М.К. Шарошкиной, В.В. Шимохиной и др.

Обзор и анализ зарубежных систем оценки качества образовательных организаций представлен В.А. Кальней и С.Е. Шишовым, а также Т.В. Третьяковой, М.Б. Чельшковой, В.И. Звонниковым. Рассмотрены также различные зарубежные публикации (J. Algina, J. Brennan, L. Crocker, C. Campbell, C. Rossnyai, M. Frederiks, T. Shah, R.L. Thorndike). Описание регионального Московского стандарта качества образования дано на основе работ В.Ш. Каганова, А.И. Рытова, В.А. Ясвина.

Экологический (средовой) подход в образовании, разработанный на основе модели социально-экологического комплекса (O.D. Duncan и L.F. Schnore) и классических трудов по экологической психологии (N.W. Heimstra, L.H. McFarling, T.R. Lee, H.A. Russel, L.M. Ward), в России получил своё развитие в работах Г.А. Ковалёва, Ю.С. Мануйлова, В.И. Слободчикова, В.В. Рубцова, В.И. Панова, В.А. Ясвина.

Методики оценки системных средовых параметров образовательных организаций разработаны Л. Де Калувэ, Э. Марксом, М. Петри, В.J. Fraser, R. Moos, а количественной оценки образовательных условий и возможностей представлены в работах В.А. Ясвина, M. Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy, C. McKown, Rh.S. Weinstein, T. Urdan, E. Schoenfelder.

Апробация инновационного методического инструментария проведена в период 2010-2015 г.г. на базе 50-ти общеобразовательных учреждений Департамента образования города Москвы, членов городских инновационных площадок Департамента образования города Москвы: «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» и «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования». Представлены как образовательные учреждения, имеющие высокий рейтинг Департамента образования города Москвы (в первой десятке), так и образовательные организации со средним и низким рейтингом.

Целевая группа

Руководители образовательных организаций, их заместители, кадровый управленческий резерв сферы образования, специалисты органов управления образованием и методических центров, научные руководители и консультанты образовательных учреждений, преподаватели вузов.

Структура и содержание базы данных

База данных содержит 2 раздела, 16 ссылочных документов, 60 рисунков и перечень информационных источников.

Раздел 1. «Оценка образовательных организаций в системе управления качеством образования» содержит 2 подраздела и 11 ссылочных документов:

1.1. «Качество образования и инструменты его оценки», обобщены требования к деятельности школ, заложенные в федеральных документах;

1.2. «Системы оценки образовательных организаций», дан обзор подходов и методов оценки школ.

Раздел 2. «Оценка общеобразовательных организаций на основе анализа образовательных условий и личностно развивающих возможностей» содержит 3 подраздела, 5 ссылочных документов и 60 рисунков:

2.1. «Методические основы оценки образовательных условий и возможностей образовательных организаций», выделен комплекс системных критериев и подобраны эффективные методики оценки образовательных условий и возможностей;

2.2. «Результаты апробации методик оценки условий и возможностей общеобразовательных организаций», дано описание технологии экспертизы образовательных условий и возможностей;

2.3. «Организационные механизмы комплексной оценки школ», дано описание технологии комплексной оценки и построения инновационного рейтинга школ.

Раздел 1.

ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНСТРУМЕНТЫ ЕГО ОЦЕНКИ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (2012) качество образования определяется как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому человеку продолжить образование в соответствии с его интересами.

- **Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413**

Качество образования рассматривается как категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в аспектах обученности, воспитанности, социальных, физических и психических свойств личности (В.П. Панасюк, 2007) или, другими словами, в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности (А.С. Воронин, 2006).

В работе М.М. Поташника (2006) подчёркивается, что качество образования характеризуется соотношением цели и результата, которое определяется на операциональной основе. Качество образования – это характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

В концепции общероссийской системы оценки качества образования (2008) выделяются:

- уровень образовательных достижений обучающихся,
- эффективность деятельности образовательных учреждений,
- эффективность деятельности образовательных систем,
- качество образовательных программ.

Качество образования обеспечивается посредством аттестации учащихся и учителей, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений и т.п.

- Концепция и план мероприятий общероссийской системы оценки качества общего образования (ОСОКОО) на 2014-2016 гг. (Проект. Версия 2.1 от 25.10.2013).

Таким образом, уровень качества образования определяется по совокупности характеристик самой образовательной системы и свойств выпускников, как её «педагогического продукта» (В.С. Безрукова, 2000). При этом качество образовательной системы складывается из её финансово-экономического, правового, материально-технического, организационно-педагогического, методического, информационного и психолого-педагогического обеспечения. В свою очередь, качество «педагогического продукта» определяется личностными свойствами, которые формируются и развиваются в процессе образования, и обеспечивают выпускникам конкурентоспособность на рынке труда; гармоничность и эффективность их общественных отношений; стремление и умение вести здоровый образ жизни; высокий уровень их нравственности и общей культуры.

Согласно концепции «Болонского процесса» (проект UNESCO - CEPES) качество образования определяется как:

- гарантированная реализация минимальных стандартов;
 - способность отвечать требованиям и ожиданиям основных и косвенных потребителей и заинтересованных сторон;
 - стремление к совершенствованию.
- Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. (г. Болонья, 19 июня 1999 г.)

Цели, задачи, принципы основных подходов к построению общероссийской системы оценки качества образования рассмотрены В.А. Болотовым (2005).

Качество образования объективно зависит от уровня его престижности в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащённости образовательных учреждений, стратегий управления образовательными системами. Измерение показателей качества образования производится в соответствие с образовательными стандартами. (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, 2003).

К основным показателям качества образования (В.С. Безрукова, 2000), определяющим место национальных образовательных систем в международном рейтинге, относятся:

- назначение образовательной системы и удовлетворение ею образовательных потребностей общества;
- надежность (устойчивость) образовательных результатов;
- эргономичность (сохранение гигиенических и антропометрических стандартов);
- технологичность;
- нормативно-правовая определенность и др.

Характеризуя смысл понятия «качество», применительно к сфере образования, Д.А. Иванов (2011) подчёркивает, что *это не свойство продукта, а свойство организации*, организационных условий, и формулирует следующие методологические позиции:

- качество не равно стандарту;
- качество зависит от способности организации достигать результата, необходимого потребителю (обществу);
- качество определяется способностью организации к самосовершенствованию и созданию организационных условий;
- качество зависит от способности организации определять тенденции развития и отвечать на еще не сформулированный запрос потребителей.

Д.А. Иванов констатирует, что качество не меняется вместе с изменением потребностей и запросов клиента. Потребности и запросы могут меняться, а принципы создания условий, необходимых для достижения результатов, остаются неизменными. Именно на основе данного положения шла эволюция понятия «качество» в западной экономике: от полного соответствия стандарту, выработанному производителем, к полному удовлетворению потребностей, ожиданий потребителя и даже к удовлетворению потребностей, им еще не сформулированных. Таким образом, можно определить качество через систему основных приоритетов и действий по его достижению:

- ориентация на потребителя (продукции, услуг, результатов);
- определение потребностей, ожиданий потребителя;
- лидирующая роль руководства (определение политики и стратегии развития качества, постоянство целей);
- постоянное совершенствование процессов и условий для достижения результатов, необходимых потребителю;
- вовлечение всех сотрудников в достижение целей в соответствии со стратегией развития (все сотрудники разделяют ценности, принципы и цели организации,

кооперируются, сотрудничают для более эффективного их достижения);

- постоянное совершенствование деятельности сотрудников (их обучение) для достижения целей организации и условий их деятельности, т.е. постоянные изменения становятся нормой деятельности организации;
- удовлетворенность всех сотрудников данной организации, как производственным процессом, так и организационной культурой организации (уклад жизни в организации);
- процессный подход (определение всех процессов, необходимых для достижения цели организации, обеспечение их ресурсами и создание условий для их эффективного функционирования);
- не внешний контроль, а внутренняя экспертиза деятельности организации (самообследование) с целью выявления проблем и определения способов их решения в направлении достижения поставленных целей;
- удовлетворенность потребителей полученным продуктом или результатом (мониторинг удовлетворенности потребителей).

Все модели управления качеством, в частности, модель всеобщего управления качеством TQM (Total Quality Management), базируются на 14 принципах, предложенных Э. Демингом (Г.Р. Нив, 2003).

1. Постоянство цели - непрерывное улучшение продукции и услуг, поставляемых обществу. В школах, колледжах и университетах этого можно достичь, если создать среду, позволяющую учащимся получать удовольствие от учебы, а педагогам получать удовольствие от работы.

2. Философия постоянного улучшения качества путём преодоления психологических барьеров на пути улучшения: нежелания меняться, страха перед неудачей, страха перед неизвестным, измерения результативности вместо помощи в её улучшении и др.

3. Преодоление зависимости от массовых проверок как способа достижения качества;

4. исключение необходимости в массовом контроле, рассмотрение качества как неотъемлемого свойства продукции, «встраивание» качества в продукцию.

5. Прекращение практики необходимых закупок по самой низкой цене; вместо этого минимизация общих затрат и стремление к выбору оптимального поставщика для каждого необходимого продукта или услуги.

6. Постоянное улучшение процессов планирования и деятельности, выявление скрытых проблем, внедрение целесообразных инноваций.

7. Повышение квалификации сотрудников (включая администрацию) на рабочем месте.

8. Смысл руководства организацией заключается в помощи сотрудникам выполнять свою работу наилучшим образом (Руководитель понимает, как работа коллектива сочетается с целями организации; пытается создать для всех творческую радостную рабочую атмосферу; пытается оптимизировать образование, навыки и способности каждого и помогает всем совершенствоваться; он - тренер, советчик, но не судья; работает, чтобы улучшить систему, в которой работает он и его сотрудники; создает атмосферу доверия; не ожидает совершенства; слушает и учится, не наказывая того, кого он слушает).

9. Преодоление страхов; поощрение честного обмена информацией; понимание того, что люди всегда боятся перемен и сопротивляются им.

10. Преодоление барьеров между структурными подразделениями и различными областями управления.

11. Отказ от пустых пропагандистских лозунгов и призывов к сотрудникам.

12. Исключение контроля количественных показателей и замена его реальной помощью сотрудникам в достижении качества работы.

13. Обеспечение сотрудникам возможности гордиться своей работой. В частности, отказ от ежегодных аттестаций (оценок показателей).

14. Поощрение стремления сотрудников к самообразованию и реальная их поддержка в этом стремлении.

15. Приверженность высшего руководства проведению в жизнь всех рассмотренных выше принципов.

Приходится констатировать, что в отечественной практике управления образовательными системами и образовательными организациями принципы управления качеством Э. Деминга полностью игнорируются! Более того, упорно реализуется стратегия достижения качества образования на основе принципов «антидеминга». С этой точки зрения не приходится удивляться соответствующим неудовлетворительным результатам нашей страны в международных рейтингах национальных систем качества образования: 2003 год – 32 место; 2006 – 36-е; 2009 – 41-е; даже, несмотря на то, что в 2012 Россия заняла 34-е место среди 65 стран участников международного теста (весьма сомнительный «прогресс»). При этом, например, Эстония заняла 11-е место... (ОЭСР, 2012).

Надежды профессионального сообщества на преодоление отмеченных негативных тенденций связываются с новыми приоритетами образовательной политики Российской Федерации, которые ориентируют образовательные организации на достижение как предметных, так и личностных и метапредметных образовательных результатов, а также на

социализацию обучающихся. Эти новые приоритеты образовательной политики закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, в новом Законе об образовании в РФ, в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы, Стратегии-2020, а также в ряде других стратегических документов, делающих особый акцент на личностных качествах и конкурентоспособности выпускников. Возникает противоречие между сложившимся механизмом ранжирования образовательных организаций, основанном исключительно на оценке предметных образовательных результатов обучающихся, выраженном в рейтингах школ, основанных на результатах ЕГЭ, ОГЭ и предметных олимпиад, с одной стороны, и новыми требованиями к расширению содержания образовательных результатов обучающихся, - с другой.

- Стратегии-2020: Новая модель роста – новая социальная политика (Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года под научной редакцией В. Мау и Я. Кузьмина)
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413
- Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы

Проблема заключается как в отсутствии методологии оценки образовательных организаций с учётом их направленности на формирование личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся, так и в отсутствии соответствующего эффективного методического арсенала. Данная проблема усугубляется методологической трудностью или даже невозможностью объективного измерения личностных образовательных результатов обучающихся.

Становится очевидной необходимость разработки и апробации новых подходов к оценке общеобразовательных организаций, учитывающих, как уровень предметных образовательных результатов, достигнутых обучающимися, так и уровень образовательных условий и возможностей. Для эффективной реализации новых приоритетов образовательной политики необходимо содержательное расширение критериальной базы оценки образовательных организаций. Комплексная оценка должна отражать наряду с уровнем предметных образовательных результатов обучающихся также уровень организации образовательных условий и возможностей, направленных на достижение обучающимися личностных и метапредметных образовательных результатов, а также учитывать

особенности миссий и социально-экономических условий функционирования образовательных организаций.

- Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Противоречия оценки качества образования в условиях реализации новых приоритетов национальной образовательной политики // Преемственность в образовании. № 7 (02). 2015. URL: <http://journal.preemstvennost.ru/7-02-2015/902>

Ключевое противоречие и проблемное поле оценки образовательных организаций на основе новых приоритетов образовательной политики



Методологические подходы к оценке деятельности образовательных организаций с системных междисциплинарных позиций рассмотрены в работах М.Л. Аграновича (2008), В.И. Васильева, В.В. Красильникоой, С.И. Плаксий, Т.Н. Тягуновой (2007), Т.В. Ежовой, А.Н. Чурилова (2008), М.К. Шарошкиной (2011), В.В. Шимохиной (2009) и др. Научное осмысление данной проблемы позволило Министерству образования и науки Российской Федерации разработать методические рекомендации для обеспечения качества и достоверности проведения рейтингов (2013), которыми предусматривается, чтобы вся информация о процедурах оценки качества деятельности образовательных организаций была размещена в открытом доступе и содержала:

- описание методов и индикаторов, используемых при построении рейтинга образовательных организаций;
- сведения о баллах и весах для каждого отдельного индикатора, используемых для

расчета итогового/комплексного индикатора;

- анализ и интерпретацию полученных в ходе оценочных процедур результатов.

При комплексной оценке необходимо учитывать специфику характеристик и факторов, влияющих на качество предоставления образовательных услуг (территориальное расположение, направленность образовательных программ, особенности контингента обучающихся). Все информационные источники, используемые для оценки, должны быть открытыми, а также предусматривать возможность уточнения и проверки представляемых данных (отчетные данные ведомственной статистики, базы данных, результаты внешних оценочных процедур, мнения школьников, учителей и родителей, и т.п.).

Результаты рейтинга образовательных организаций, отражающие их оценку, должны быть направлены на удовлетворение запросов целевой аудитории (участников получения, предоставления образовательной услуги, заинтересованных организаций, ведомств) и представлены в открытом доступе в сети Интернет. Рейтинг, представленный в открытом доступе, должен содержать механизмы обратной связи, по которым отдельные пользователи или образовательные организации, включенные в рейтинг, могут получить разъяснения о применяемой методологии, направить свои комментарии.

Обобщения и выводы

1. Качество образования рассматривается как категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества.

2. Применительно к сфере образования «качество» относится не столько к свойствам «продукта», сколько к свойствам организации, организационных условий.

3. Новые приоритеты образовательной политики Российской Федерации ориентируют образовательные организации на достижение как предметных, так и личностных и метапредметных образовательных результатов, а также на социализацию обучающихся. Возникает противоречие между сложившимся механизмом оценки образовательных организаций, основанном исключительно на уровне предметных образовательных результатов обучающихся, выраженном в рейтингах школ, основанных на результатах ЕГЭ, ОГЭ и предметных олимпиад, с одной стороны, и новыми требованиями к расширению содержания образовательных результатов обучающихся, - с другой.

4. Для эффективной реализации новых приоритетов образовательной политики необходимо содержательное расширение критериальной базы оценки образовательных организаций.

5. При комплексной оценке образовательных организаций необходимо учитывать специфику характеристик и факторов, влияющих на качество предоставления

образовательных услуг (территориальное расположение образовательных организаций, направленность образовательных программ, особенности контингента обучающихся).

6. Рейтинг образовательных организаций, основанный на их комплексной оценке, является эффективным инструментом управления качеством образования, не только представляя информации о результатах деятельности образовательных организаций заинтересованным лицам и организациям, но и координируя усилия руководителей и коллективов на реализацию приоритетов национальной и региональной образовательной политики.

1.2. СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Как уже было отмечено, в сфере образования рейтинги используются в контексте мониторинга «качества образования» для ранжирования обучающихся по уровню их образовательных достижений и для ранжирования образовательных организаций.

Далее, в логике SWOT-анализа, будет кратко рассмотрен зарубежный опыт организации мониторинга качества образования в социально и экономически развитых зарубежных странах, как с точки зрения уровня образовательных достижений обучающихся, так и с точки зрения качества образовательных условий, создаваемых в образовательных организациях.

Несмотря на значительные различия **оценки учебных достижений** учащихся в разных странах, общей для всех стран является оценка качества достижений тестовыми методами, определение учебных рейтингов и проведение конкурсного отбора выпускников для продолжения образования в несколько этапов (Т.В. Третьякова, 2009).

В США ответственность за качество образования лежит на органах регионального и муниципального самоуправления. Нет единых программ обучения и единых национальных экзаменов. Переход на следующую ступень обучения осуществляется без обязательной оценки уровня учебных достижений. Учащихся тестируют самые разные организации. Для поступления в вузы старшеклассники должны набрать определённую сумму «кредитов», на основе изучения различных дисциплин (J.S. Arcago, 1995).

К сильным сторонам такого подхода могут быть отнесены: учёт региональной и муниципальной специфики; высокая вариативность образования; формирование высокой персональной ответственности обучающихся за результаты своего образования; возможность профессионального отбора на основе специального тестирования. Слабые стороны – это риск высокого влияния субъективных, волюнтаристских и популистских позиций в определении критериев учебной успешности, а также невозможность объективной

оценки реального уровня подготовленности абитуриентов. Система оценки качества образования США позволяет построить её, опираясь на приоритеты социально-экономического развития каждого региона (муниципалитета), однако, возникает проблема отсутствия единых стандартов, а также затруднение проведения сравнительных исследований.

В Германии оценка качества образования проводится специальными подразделениями региональных министерств в структурах правительств 16-ти земель на основе собственных стандартов и содержания программ с учётом рекомендаций федерального правительства. Это позволяет учитывать региональные традиции и ментальную специфику населения различных регионов. Однако, обратной стороной такого подхода являются значительные трудности продолжения образования в другом регионе страны и затруднение внутренней трудовой миграции населения. Вместе с тем обеспечивается привязка системы образования к социально-экономическим потребностям регионов, укрепление федерального устройства страны.

Для системы оценки образовательных достижений обучающихся в Великобритании характерна полная государственная централизация оценки качества образования, выражающаяся в обязательном тестировании всех выпускников по 8-ми предметам (С. Campbell, С. Rosznyai, 2002). Такая система обеспечивает высокую степень стандартизации, высокое качество тестовых материалов, а также высокую степень объективности тестирований. Однако возникают проблемы неравного положения выпускников привилегированных и недостаточно эффективных образовательных учреждений и недостаточной дифференциации оценки достижений обучающихся в зависимости от образовательных условий.

Тем не менее, британская система надёжно поддерживает единое образовательное пространство страны, обеспечивает выстраивание единого рейтинга образовательных организаций и соответствующую дифференциацию государственного финансирования. К недостаткам можно отнести затруднение социальных лифтов для определённых групп молодёжи и возможные затруднения самореализации выпускников с особыми видами одарённости.

Централизованная оценка качества образования характерна и для Франции. Такая оценка проводится независимым комитетом, подотчётным только Президенту страны. Министерством определяются единые требования к тематике и условиям проведения экзаменов. Проводится обязательное тестирование по 3-м предметам, а также учёт оценок по другим предметам, полученным в колледже. (J.S. Arcago, 1995). Французская система обеспечивает широкий спектр критериев оценки на основе единого стандарта, выстраивание

единого рейтинга образовательных организаций сохраняет единое образовательное пространство страны. При этом минимизируются коррупционные возможности в сфере образования. К недостаткам можно отнести возможные рассогласования в содержании подготовки обучающихся и их итоговой аттестации, недостаточную дифференциацию оценки достижений, а также отсутствие гибкости и возможный отрыв критериев оценки учебных достижений выпускников от требований потенциального работодателя.

Строго централизованный государственный контроль на основе единых стандартов и учебных планов принят и в Японии. К государственным и негосударственным образовательным учреждениям предъявляется единая жёсткая система требований. Учащиеся выпускного класса сначала сдают единый обязательный экзамен в форме теста, а затем экзамены, предлагаемые университетами. Это позволяет предъявлять к выпускникам дифференцированные требования при сохранении единого образовательного стандарта, обеспечивая гибкость требований различных университетов к подготовке абитуриентов. В то же время на первом общегосударственном этапе тестирования выпускников возникает опасность формального отсева молодёжи с особыми видами одарённости.

В контексте нашего исследования наибольший интерес представляет анализ систем **оценки качества образовательных организаций.**

Наиболее распространена в мировой практике американская государственно-общественная система, основанная на экспертных методах измерения показателей (R.L. Thorndike, 1971). Качество образовательных организаций оценивается как с точки зрения результатов национального тестирования учащихся, так и на основе данных общественного рейтинга этих организаций. Прослеживается тенденция все большего перехода с количественных показателей на качественные, используется динамический подход, предполагающий выявление позитивных изменений, прогнозирование направлений развития и повышения качества образования (J. Brennan, M. Frederiks, T. Shah, 1997). Таким образом, с одной стороны, определяется соответствие результатов обучения национальным стандартам, а, с другой, аккумулируется и анализируется информация для дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

Британская система, которая также носит государственно-общественный характер, отличается тем, что в экспертизе образовательных организаций участвует также академическая общественность. В британской системе также делается особый акцент на ответственность образовательного учреждения за организацию эффективного внутреннего мониторинга качества образования. Система внутреннего мониторинга школы, в свою очередь, оценивается независимым Агентством по обеспечению качества высшего образования (Quality Assurance Agency). Решение по результатам оценки принимает

государственный орган на основании представленного отчета комиссии по внешней экспертизе (В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова, 2007).

Система оценки качества образования в Нидерландах сочетает в себе элементы американской и британской систем оценки качества образования: контроль качества образования проводится с целью улучшения процесса обучения, отчетности перед государством и общественностью за расходование финансовых средств, соблюдение Болонских соглашений, государственной аккредитации и информирования общественности о состоянии дел в образовании, о качестве образовательных программ в различных образовательных учреждениях. Результаты представляются в открытых отчетах самообследования и внешней экспертизы для информирования Министерства образования, работодателей, учащихся и родителей (L. Crocker, J. Algina, 1986).

Во Франции в экспертных отчётах принято обязательно указывать миссию образовательного учреждения, статистические данные о материально-технической базе, преподавательском составе, финансовом состоянии, контингенте учащихся и т.д. В результате проверки устанавливается общая оценка образовательной организации в целом, в ряде случаев детально рассматривается содержание образовательных программ. Для Германии характерно ограничение государственного контроля деятельности образовательных организаций. Их экспертиза проводится независимыми аккредитационными агентствами, которые работают по собственным критериям, вне зависимости друг от друга. Если одно агентство даёт отрицательное заключение о качестве работы школы, то другое вполне может дать положительный отзыв. При этом экспертами, как правило, оцениваются наиболее общие показатели функционирования образовательных учреждений, без подробного изучения процессов обучения и оценки профессиональных программ. Результаты экспертизы используются для решения внутренних проблем образовательных организаций при сохранении конфиденциальности информации. Определённая систематизация экспертной работы агентств проводится региональными Советами при министерствах образования, которыми разрабатываются минимальные стандарты, общий порядок проведения процедур и т.п. В Японии, как и в других странах, процедуры оценивания состоят из самообследования, внешней экспертизы и принятия решения. В состав комиссий включаются подкомиссии по общей оценке образовательного учреждения и по оценке отдельных образовательных программ. Общая оценка предполагает анализ методов управления качеством образования и эффективности внутреннего менеджмента (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, 2000).

На основании анализа современных зарубежных систем оценки качества образования, Т.В. Третьяковой (2009) выделяются характерные тенденции их развития.

1. В большинстве стран образуются независимые или частично независимые от образовательных учреждений и органов управления системой образования структуры для оценки качества образования.

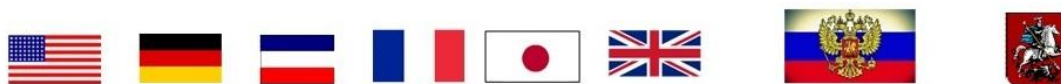
2. Практикуется сочетание внешней оценки независимыми органами или комиссиями и внутренней оценки образовательного учреждения (самообследования).

3. На смену констатации образовательных результатов на основе оценочных процедур приходят методы системного мониторинга и долгосрочного прогноза.

4. Результаты оценочных процессов сопровождаются развернутой трактовкой, позволяющей выбирать направления коррекции образовательного процесса, повышения качества образования.

5. Результаты экспертизы качества образовательных организаций открыты для представителей гражданских институтов, профессионального сообщества и рынка труда.

Результаты анализа мировой практики оценки качества образования



«Качество», применительно к сфере образования, это не только свойство образовательного продукта, но и свойство образовательных организаций, организационных условий.



Современные подходы к оценке качества работы образовательных организаций в России полностью соответствуют отмеченным выше международным нормам, о чём свидетельствуют «Методические рекомендации по проведению независимой системы

оценки качества работы образовательных организаций», разработанные в 2013 году Министерством образования и науки Российской Федерации.

Согласно данным рекомендациям, независимая оценка качества образования – это оценочная процедура, которая осуществляется в отношении деятельности образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ в целях определения соответствия предоставляемого образования потребностям физических лиц – потребителей образовательных услуг; юридических лиц (в том числе самой образовательной организации), а также учредителей, общественных объединений и др. На основе комплекса оценочных процедур составляются рейтинги образовательных организаций для последующей разработки и реализации мероприятий, направленных на повышение их конкурентоспособности и повышение качества реализуемых ими образовательных программ.

Независимая оценка качества образования осуществляется по инициативе юридических или физических лиц с привлечением к этой оценке организаций, имеющих опыт в данной деятельности и использующих валидный инструментарий для проведения оценочных процедур. Образовательная организация вправе выбрать сама общественные, общественно-профессиональные, автономные некоммерческие, негосударственные организации, а также отдельных физических лиц в качестве экспертов, специализирующихся на вопросах оценки качества образования, которые будут содействовать получению ею независимой оценки деятельности.

Объектами независимой оценки качества образования могут быть:

- образовательные программы, реализуемые образовательными организациями;
- условия реализации образовательного процесса, сайты образовательных организаций;
- результаты освоения обучающимися образовательных программ;
- деятельность органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление образованием, органов местного самоуправления в части организации текущего функционирования и развития образования.

Все образовательные учреждения обязаны представлять на своем сайте открытые данные о своей деятельности. Организации, осуществляющие оценочные процедуры, используют открытые данные, публичные доклады региональных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных организаций (при согласовании с образовательной организацией) для построения рейтингов по различным основаниям, в интересах различных групп потребителей образовательных услуг.

Данные внешней и внутренней оценки публикуются образовательными организациями в публичном докладе, обсуждаются с участием представителей органов государственного управления образованием, СМИ, общественных

объединений. Публичные доклады размещаются на официальных сайтах образовательных организаций, органов, осуществляющих управление в сфере образования. Размещенные в открытом доступе данные о деятельности образовательных организаций могут использоваться в процедурах независимой оценки качества образования при условии согласования участия самой организации в данных процедурах.

Для определения уровня результатов освоения обучающимися образовательных программ организациями, осуществляющими оценочные процедуры, разрабатываются соответствующие измерительные материалы (тесты, оценочные задания, др.). В качестве основы для разработки измерительных материалов используются: требования соответствующих ФГОС к результатам освоения образовательных программ; измерительные материалы международных сопоставительных исследований результатов образования; требования заказчика.

- Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность (Утв. Зам. Министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Пovalко 1 апреля 2015 г.)

Модель системы оценки качества образования



В качестве заказчиков процедур независимой оценки качества образования могут выступать: общественные объединения, учредитель образовательной организации, органы государственной власти, руководитель образовательной организации, педагогические

работники образовательной организации (с целью проведения оценки качества собственной профессиональной деятельности), родители обучающихся, обучающиеся старших классов.

Процедуры независимой оценки качества образования призваны способствовать развитию конкурентной среды; выявлению и распространению подтвердивших свою результативность моделей организации образовательного процесса; повышению разнообразия образовательных программ при сохранении единого образовательного пространства.

В качестве региональной системы оценки качества деятельности образовательных организаций, наибольший интерес, с научно-методической и организационно-управленческой точек зрения, представляет Московский стандарт качества образования, положение о котором было принято 24 декабря 2012 года на заседании коллегии Департамента образования города Москвы.

- Положение о Московском стандарте качества образования. Принято коллегией Департамента образования города Москвы 24 декабря 2012 г. URL: <http://www.educom.ru/ru/department/>

На официальном сайте Департамента образования города Москвы говорится, что «вся деятельность Департамента направлена на формирование московского стандарта качества образования... Московский стандарт качества – многомерная и многоуровневая система, которая включает в себя: образовательную инфраструктуру; качество и безопасность образования; социальную поддержку обучающихся и педагогов; государственно-общественное управление образованием... Создание и реализация московского стандарта качества образования – это одна из приоритетных государственных задач, которую решает Департамент в рамках своей деятельности. Значимость этой задачи заключается в формировании целесообразной и эффективной системы обучения и развития молодых москвичей от рождения до совершеннолетия, системы, которая обеспечивает условия для раскрытия способностей и воспитания личности, готовой к жизни в высокотехнологичном обществе, конкурентном мире».

Концепция Московского стандарта качества образования была разработана под руководством профессора В.А. Ясвина в лаборатории управления развитием образовательных систем Научно-исследовательского института столичного образования Московского городского педагогического университета.

- *Ясвин В.А.* Концепция Московского стандарта качества образования (Проект. Версия от 25.10.1012)

Как подчёркивается главным идеологом разработки Московского стандарта качества образования заместителем министра В.Ш. Кагановым (2013), данный стандарт не является заменой или альтернативой федеральным образовательным стандартам, а формулирует дополнительную систему требований к образованию на основе потребностей и ожиданий городского сообщества.

Определение и принципы реализации Московского стандарта качества образования



Московский стандарт качества образования представляет собой стратегический документ, обладающий уникальным статусом, носящим характер регионального общественного договора, интегрирующего интересы Правительства города Москвы в лице Департамента образования и различных категорий членов регионального сообщества в контексте развития системы образования как важнейшего института эффективного социально-экономического развития региона. Таким образом, Московский стандарт качества

образования является инновационным механизмом государственно-общественного управления системой образования.

Московский стандарт качества образования представляет собой эталон (норматив, ориентир) организации условий и возможностей обучения, воспитания, развития и социализации учащихся в образовательных учреждениях, а также ожидаемого уровня результатов образовательной деятельности.

Назначением Стандарта является определение приоритетов и стратегических ориентиров организации и развития образовательной деятельности в региональной системе образования. Стандарт носит социальный характер, поскольку устанавливает основные параметры и критерии оценки социального качества образовательной деятельности (В.А. Ясвин, 2013).

- *Ясвин В.А.* Социальное качество образования: опыт разработки регионального стандарта // *Непрерывное образование.* 2013. Выпуск 1 (3) - С. 38-47.

Московский стандарт качества образования включает комплекс взаимосогласованных критериев и показателей деятельности образовательных организаций, характеризующих их возможности, результаты работы и социальные эффекты образовательной деятельности (В.Ш. Каганов, 2013).

Структура критериев Московского стандарта качества образования



Первая группа критериев «Возможности образовательного учреждения» состоит из трех подгрупп: критерии качества образовательных условий, критерии качества образовательного процесса и критерии интеграции образовательного учреждения в местное сообщество.

Показатели качества образовательных условий: развитие педагогических сотрудников; создание информационно-образовательной и предметно-развивающей среды; безбарьерность среды и условия для обучения детей с различными образовательными потребностями.

Показатели качества образовательного процесса: организация обучения на основе индивидуального образовательного маршрута; система управления образовательным процессом с учетом индивидуальных достижений воспитанников и обучающихся; социально значимая деятельность в образовании; наличие инновационной среды.

Показатели интеграции образовательной организации в местное сообщество: открытость населению – государственно-общественное управление, обратная связь с потребителями, вовлеченность родителей (работодателей); доступность и вариативность

услуг для населения; взаимодействие образовательной организации с региональным сообществом.

Группа критериев «Результаты деятельности образовательного учреждения» включает показатели результатов обучения и социализации, а также критерии экономической эффективности.

Показатели качества образовательных результатов: предметные и метапредметные результаты; участие в олимпиадах, конкурсах; личные результаты; динамика предметных результатов; сохранность контингента обучающихся.

Показатели качества результатов социализации: удовлетворенность образовательными услугами всех категорий потребителей; результативность участия в социально значимой деятельности.

Показатели экономической эффективности: доля внебюджетных и привлеченных средств; эффективность использования материально-технических и финансовых ресурсов; учет показателей экономической эффективности в управлении образовательной организацией.

Группа критериев «Эффекты образовательной деятельности» включает показатели конкурентоспособности, инновационности и общественного признания.

Показатели конкурентоспособности: конкурентоспособность учреждения, обучающихся и педагогов.

Показатели инновационности: наличие инновационной площадки; трансляция и востребованность продуктов инновационной деятельности; наличие наград, грантов и других достижений.

Показатели достижения общественного признания: результаты добровольной сертификации; результаты профессиональной и общественной экспертной оценки.

Каждый показатель может быть автоматически рассчитан на основе измерений объективных данных. Для измерения условий и результатов используются такие инструменты, как Московский регистр качества образования, система электронных журналов/дневников, общегородские реестры («Кадры», «Контингент», «Успеваемость», «Учреждения»), совмещенная с типовыми сайтами учреждений аналитическая информационная система «Статистика и аналитика», материалы портфолио учителя. Для измерения эффектов образовательной деятельности используются социологические опросы (координатор исследований - Институт гуманитарного развития мегаполиса), а также система учета мнений родителей «Барометр». Все измерения и оценки производятся на основе информации, имеющейся в базах данных.

Важнейшим инструментом реализации Московского стандарта качества образования является инновационная городская информационно-аналитическая система мониторинга «Московский регистр качества образования» (www.new.msko.ru). Данная информационно-аналитическая система была создана для обеспечения открытости, доступности и прозрачности оценивания образовательных достижений обучающихся на всех образовательных уровнях во всех образовательных учреждениях города Москвы. Основными пользователями регистра являются как сами обучающиеся, так и их родители, а также образовательные учреждения, методические центры, органы управления образованием и общественно-профессиональные сообщества.

Московский регистр качества образования включает базы данных, инструменты и сервисы (А.И. Рытов, 2012). Доступ к информации баз данных, к инструментам и сервисам осуществляется через систему персональных кабинетов. Объем информации и её содержание регулируются настройками персональных кабинетов пользователей с учетом их прав и полномочий. Может быть получена и проанализирована информация о результатах внешней оценки учебных достижений по каждому образовательному учреждению; о победителях олимпиад, конкурсов, состязаний, профессиональных конкурсов; о результатах внутреннего самоанализа образовательных учреждений; об индивидуальных результатах освоения обучающимися образовательных программ и их социальной активности («Электронный портфолио»); о профессиональных результатах деятельности педагогов; о результатах проверок и инспекций, проводимых Департаментом образования города Москвы. Представлены также методические материалы по оценке качества образования и аналитические материалы для принятия управленческих решений.

В основе Московского регистра качества образования лежат внешняя и внутренняя оценка качества. Внутреннюю оценку (тестирования, различные контрольные и проверочные работы) образовательное учреждение проводит самостоятельно с помощью стандартных инструментов в течение всего учебного года. Внешняя оценка проводится Департаментом образования города Москвы на основе надзорно-контрольных мероприятий, государственной аккредитации, городских профессиональных конкурсов. Таким образом, Московский регистр качества образования представляет собой совокупность многих баз данных, что позволяет не только увидеть стабильные успехи, проблемные зоны, выявить причины получения каждым ребенком конкретных результатов, но и определить дальнейший вектор развития или программу оперативной помощи, как отдельному ребенку, так и образовательному учреждению. В частности, предоставляется подробная карта освоенных (или неосвоенных) контролируемых элементов содержания образования.

Московский регистр качества образования позволяет системно видеть результаты работы педагогических коллективов в прямой зависимости от успешности каждого обучающегося.

Инструменты измерения позволят учитывать не только абсолютные значения, но и динамику изменений, соотнести возможности образовательного учреждения и особенности его конкретной образовательной ситуации (в каком микрорайоне оно находится, контингент обучающихся, возможности инфраструктуры и другое) с результатами его работы.

Результаты мониторинга позволяют оценить образовательную ситуацию, как отдельного образовательного учреждения, так и системы столичного образования в целом, что позволяет принимать управленческие решения по проектированию развития образовательных учреждений и всего региона, стимулированию их развития в приоритетных направлениях.

Сертификация на соответствии критериям и показателям качества образования позволяет образовательным учреждениям на добровольной основе фиксировать свои достижения и включаться в публичные механизмы позиционирования в рамках стандарта, становясь официальными участниками публичного рейтинга Московского стандарта качества образования. Инструментарий позволяет оценивать и ранжировать образовательные учреждения как по отдельным критериям - показателям, так и на основе суммарного показателя - комплексной оценки. Вся аналитическая база в отношении образовательного учреждения, агрегированные показатели по городу будут доступны каждому участнику проекта и позволят оценить возможности, результаты и эффекты по сравнению со своими прошлыми данными, а также средними данными по району, округу, городу. Система позволяет провести рейтинг образовательных учреждений по любому разделу, критерию или показателю в автоматизированном режиме.

Этапы разработки и введения в практику Московского стандарта качества образования



Системным результатом реализации Московского стандарта качества образования должно стать понимание профессиональной и широкой столичной общественностью качества образования как важнейшего компонента качества жизни.

Концепция Московского стандарта качества образования легла в основу ряда управленческих решений Департамента образования города Москвы. Руководитель департамента И.И. Калина представил профессиональной общественности четыре новых направления рейтинга школ:



**Исаак Калина,
руководитель Департамента образования города Москвы.**

Направления рейтинга школ:

- **«школы высоких учебных результатов»** определяются на основе традиционных критериев учебных достижений обучающихся (результаты ЕГЭ, ОГЭ, победы на олимпиадах);
- **«школы большого интереса, проявляемого к ним»** определяются на основе авторитета и популярности школ у населения, уровня внебюджетного финансирования, привлекаемого школами за счёт высокой востребованности их дополнительных образовательных услуг;
- **«школы больших возможностей»** - это, прежде всего, территориальные образовательные комплексы, объединяющие разнообразные образовательные ресурсы;
- **«школы с высокой эффективностью»** определяются на основе их организационно-структурных характеристик.

Идеальная школа должна иметь высокие позиции по всем четырём направлениям оценки качества её работы.

Совершенно очевидно, что данные направления рейтинга полностью совпадают с содержательной структурой Московского стандарта качества образования. Как отмечает И.И. Калина, идеальная школа должна иметь высокие позиции по всем четырём направлениям оценки качества её работы: «Если у школы большие возможности, есть высокая эффективность использования фонда оплаты труда, то у неё должны быть высокие результаты, а если у неё высокие результаты, то должно быть огромное количество людей, которые готовы у этой школы заказать дополнительные платные услуги». (И.И. Калина, 2014, с.3).

Однако приходится констатировать, что практическая реализация положений Московского стандарта качества образования остаётся недостаточно обеспеченной с научно-методической, инструментальной и процедурной точек зрения. Преобладает исключительно социально-экономический подход к оценке школ и составления их рейтингов, отчасти потому, что «это можно сделать довольно легко, достаточно посмотреть отчёты школ...». Все измерения предполагается осуществлять в финансовых показателях и «в учениках, ... поскольку есть учёт контингента школ – реестровый учёт». В частности, «интерес» оценивается по сумме «средств от деятельности, приносящей доходы». Наибольшими «возможностями», согласно И.И. Калине, обладают «самые крупные школы по контингенту,

начиная от 7 тысяч учащихся». Для определения «эффективности» следует посчитать «сколько учеников приходится на одного работника школы» (И.И. Калина, 2014).

- Приказ Департамента образования г. Москвы «Об утверждении порядка отбора получателей грантов Мэра Москвы в сфере образования» от 18 июля 2014 года № 533.

Предлагаемый нами комплексный подход к оценке общеобразовательных организаций предполагает синтез, как показателей учебной успешности обучающихся и показателей образовательных условий и возможностей (что полностью соответствует мировой практике и установкам Министерства образования и науки Российской Федерации), так и социально-экономических и социально-педагогических показателей.

Обобщения и выводы

1. В зарубежных странах образуются независимые структуры для оценки качества образования, практикуется сочетание внешней оценки и внутренней оценки образовательного учреждения, используются методы системного мониторинга и долгосрочного прогноза. Результаты оценочных процессов направлены на коррекцию образовательного процесса, повышение качества образования. Результаты экспертизы качества образовательных организаций открыты для представителей гражданских институтов, профессионального сообщества и рынка труда.

2. Современные подходы к оценке качества работы образовательных организаций в России соответствуют лучшим международным образцам. Однако на практике часто продолжают применяться устаревшие формальные подходы к оценке качества работы образовательных организаций и их ранжирования.

3. Современной системой оценки образовательных организаций является Московский стандарт качества образования, направленный на формирование комплексных механизмов анализа, прогнозирования и проектирования деятельности образовательных организаций.

4. Инструментарий Московского стандарта качества образования позволяет оценивать и ранжировать образовательные учреждения как по отдельным критериям и показателям, так и на основе суммарного показателя в автоматизированном режиме.

5. Комплексная оценка образовательных организаций в рамках Московского стандарта качества образования отражает наряду с уровнем образовательных достижений обучающихся также и уровень организации образовательных условий и возможностей, направленных на достижение обучающимися личностных и метапредметных

образовательных результатов, учитывает особенности миссий и социально-экономических условий функционирования образовательных организаций.

6. Практическая реализация положений Московского стандарта качества образования остаётся недостаточно обеспеченной с научно-методической, инструментальной и процедурной точек зрения. Преобладает социально-экономический подход к оценке школ и составлению их рейтингов.

Раздел 2.

ОЦЕНКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

2.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В качестве методологической основы оценки образовательных условий и возможностей образовательных организаций может быть использован экологический (средовой) подход в образовании.

Проблема роли среды в развитии личности традиционна для педагогической науки и уходит корнями в работы её основоположников, таких как Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци и т.п. В первой половине XX века появляются педагогические проекты, непосредственно направленные на организацию развивающих образовательных сред: предметной среды у Монтессори и социальной среды у Корчака. В это же время происходит теоретическое осмысление психолого-педагогической роли среды в работах Выготского, Пиаже и др.

В середине XX века формируется экологическое направление психологической науки (Environmental Psychology) (Н.М. Proshansky, 1976), которое рассматривает среду и взаимодействующего с ней человека как единую целостную систему (N.W. Heimstra, L.H. McFarling, 1974; T.R. Lee, 1976; H.A. Russel, L.M. Ward, 1982). В методологическом плане представляется чрезвычайно перспективной «теория возможностей» Дж. Гибсона (1988). Если в других определениях среды используются такие понятия как «условия», «влияния», «факторы», то Гибсон, вводя категорию «возможности», подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Со структурно-содержательной точки зрения образовательная среда может рассматриваться как «социально-экологический комплекс» (O.D. Duncan, L.F. Schnore, 1969), в который включаются «популяция», «организация», «пространство» и «технология». Г.П. Щедровицким (1993) подчеркивались серьезные перспективы развития новой теоретической базы педагогики в контексте рассмотрения человека в его взаимоотношениях со средой. В конце XX века в отечественной психолого-педагогической науке формируется концептуальное рассмотрение образовательной среды в работах Г.А. Ковалёва, Ю.С. Мануйлова, В.В. Рубцова, В.И. Панова, В.А. Ясвина.

В настоящее время средовая проблематика широко представлена в мировых исследованиях, связанных с проблемами образования. Однако эти исследования, как правило, направлены на решение локальных образовательных проблем и строятся на основе социально-психологической, а не экологической (средовой) методологии. В зарубежных исследованиях понятие «образовательная среда» заменяется рядом нечетких, скорее, социально-психологических понятий, таких как «дизайн обучения», «школьная атмосфера», «климат в классе», «культура школы» и т.п., а структура среды раскрывается через физические, психологические, эмоциональные, социально-культурные дескрипторы, которые характеризуют условия и ресурсы школьного образования. Например, работа группы бельгийских ученых (M. Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy, 2010) направлена на изучение психологической безопасности образовательной среды для учащихся в контексте педагогических стратегий преподавателей. В работе американских ученых С. McKown и Rh.S. Weinstein (2008), которая также позиционируется как «исследование образовательной среды», изучается влияние этнической принадлежности школьников на отношение к ним учителей. Т. Urdan и E. Schoenfelder (2006) рассматривая влияние образовательной среды на мотивацию учащихся, по существу, ограничиваются анализом процесса общения в учебной группе.

Из зарубежных разработок наиболее популярным можно считать инструментальный методический комплекс для изучения образовательной среды, используемый, в частности, Б. Фрейзером (B.J. Fraser, 2002): Questionnaire on Teacher Interaction (QTI); Science Laboratory Environment Inventory (SLEI); Constructivist Learning Environment (SLEI); What Is Happening In This Class? (WIIIC). Вопросник QTI направлен на анализ характера межличностных отношений между учителями и учащимися. Методика SLEI позволяет оценивать среду образования в старших классах по критериям сплоченности, открытости, интеграции, ясности и качества материала для изучения. Вопросник CLES позволяет анализировать активность школьников в учебных диалогах и обсуждениях. Вопросник WIIIC включает шкалы ученической сплоченности, поддержки учителя в обучении, участия в работе класса и т.п. Как видно из содержания данных методик, они полностью акцентированы на социально-психологических аспектах образовательного процесса и даже не претендуют на системное исследование образовательной среды. То же самое можно сказать и о широко известной за рубежом шкале Р. Мооса «Classroom Environment» (R. Moos, 1979).

Могут быть выделены, как минимум, четыре, действительно, различных методологических направления изучения образовательной среды.

1. Социально-психологический подход: исследования научных коллективов В.В. Рубцова (1996), Слободчикова (1996) и большинства зарубежных учёных. Данный

подход наиболее распространён в мире, однако, само понятие «образовательная среда» в его рамках представляется излишним.

2. Пространственно-предметный подход: исследования эстонской психологической школы (Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал, 1985). Исследования направлены на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями образовательной среды. К данному направлению могут быть отнесены также работы последователей М. Монтессори, акцентирующие внимание на педагогической организации предметной среды ребёнка.

3. Средовой подход в воспитании Ю.С. Мануйлова (2007) носит абсолютно оригинальный характер, действительно системно рассматривает образовательную среду, однако, на наш взгляд, остаётся недостаточно проработанным с инструментально-методической точки зрения.

4. Эколого-психологический подход (Г.А. Ковалёв, 1993; В.А. Ясвин, 2000), опирающийся на зарубежную и отечественную психологическую и педагогическую методологию, носит системный характер, имеет широкое и успешно апробированное инструментально-методическое обеспечение, пользуется значительной популярностью у российских учёных и практиков.

Эколого-психологический подход избран нами в качестве методологической основы оценки образовательных условий и возможностей. В рамках данного подхода образовательная среда понимается как территориально и событийно ограниченная совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, возникающих при взаимодействии личности со своим социальным и пространственно-предметным окружением. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий как «школьная среда», «социокультурная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическая среда», «воспитывающая среда», «учебная среда», «семейная среда» и т.п., акцентирующих те или иные аспекты взаимодействия личности с образовательной средой (В.А. Ясвин, 2013).

В данном определении особое методологическое значение приобретает понятие «возможности», которое предполагает активную роль самой личности (т.е. ее субъектную позицию) в освоении развивающих ресурсов среды, поскольку определяется в равной мере, как специфическими свойствами среды, так и свойствами личности. В то же время «влияния» и «условия» предполагают воздействие «активной» среды на «пассивного» человека, т.е. предопределяют объектную позицию школьников.

- *Ясвин В.А.* Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». № 4 (26), 2013. – С. 42-49

В ходе разработки научно-методического инструментария реализации Московского стандарта качества образования в рамках проекта Департамента образования города Москвы «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев», в котором участвовало 50 образовательных организаций (2012), была успешно апробирована, разработанная ранее технология экспертизы (самоаудита) образовательных условий и возможностей образовательных организаций (В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, 2006, 2009).

Содержание экспертизы в контексте построения рейтинга образовательных организаций на основе уровня их образовательных условий и возможностей включает определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели и оценку образовательной среды. Вся совокупность разнообразных сведений, полученных из самых разных источников в процессе проведения экспертизы, обобщается и осмысливается экспертной группой, даются характеристики и строятся модели основных компонентов образовательной и организационной подсистем. На основе проведенного анализа вырабатываются соответствующие рекомендации по совершенствованию и развитию образовательно-организационной системы.

- *Ясвин В.А., Рыбинская С.Н.* Модель системной психолого-социальной экспертизы школы // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В.Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С.401-419

Методика психолого-педагогической экспертизы школьной среды (В.А. Ясвин, 2000) позволяет анализировать образовательную среду на различных уровнях: образовательной среды отдельного ребенка, микросреды (класса), локальной образовательной среды (школы). Анализ образовательной среды проводится с помощью следующих дескрипторов: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, безопасность, структурированность, устойчивость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность.

- Методика экспертного анализа образовательных сред В.А. Ясвина

Для анализа организационно-образовательной системы использован подход, разработанный группой европейских консультантов в области образования (Л. Де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри, 1993). Данный подход получил международное признание и используется в Нидерландах, Бельгии, Англии, Германии, Швеции и других европейских странах, а теперь также и в России.

Выделяется пять образовательных моделей школ: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и инновационная, а также – пять организационных (управленческих) моделей: сегментная, линейная, коллегияльная, матричная и модульная. Рассматривается пять основных моделей школ, представляющих собой комбинации соответствующих образовательных и организационных моделей: отборочно-поточно-сегментная модель, линейно-постановочная модель, смешанно-коллегиальная модель, интегративно-матричная модель, инновационно-модульная модель.

Три первых модели характерны для школ, ориентированных в основном на обучение и недооценивающих значение воспитательной работы. Четвертая модель обеспечивает реальную интеграцию в школе обучающего и воспитывающего компонентов. Наконец, пятая – характерна для школ, направленных на развитие и социализацию учащихся.

Организационно-образовательная структура любой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких (или даже всех) моделей в различных соотношениях. Экспертный анализ позволяет позиционировать данную конфигурацию в «модельном поле». При дальнейшем рейтинговании образовательных организаций баллы начисляются им за характеристики, свойственные интегративно-матричной и инновационно-модульной моделям.

Сравнение полученных экспертных результатов с позициями, необходимыми для успешной реализации миссии школы позволяет разработать эффективную стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации организационно-образовательной структуры школы.

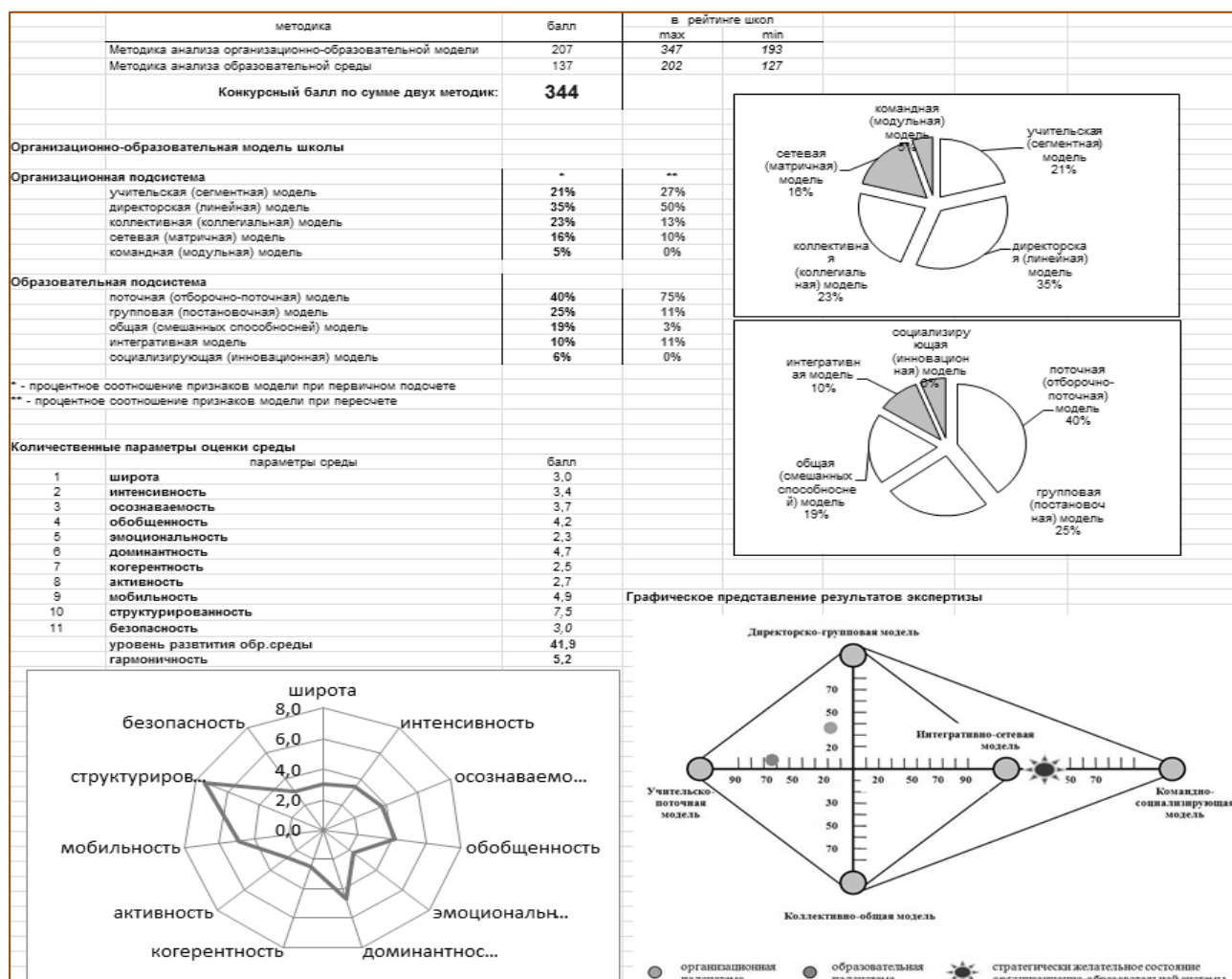
- Методика экспертного анализа школьных организационно-образовательных систем Л. Де Калувэ, Э. Маркса, М. Петри, доработанная и адаптированная В.А. Ясвиным для российских школ

Социальный заказ, предъявляемый сегодня российской школе, несомненно, ориентирует её на приоритеты, связанные не столько собственно с обучением, сколько – с воспитанием, развитием и социализацией учащихся. Школа, способная эффективно выполнить подобную миссию, должна быть построена на основе «интегративно-матричной» модели с элементами «инновационно-модульной». Результаты исследований, проведённых в

рамках инновационной площадки, показали, что типичной является конфигурация, в которой образовательная система тяготеет к наиболее примитивной «отборочно-поточной», а организационная – к «линейной», т.е. «директорской» модели. Подобный анализ позволяет ясно увидеть ключевые проблемы и противоречия, а главное, наметить четкий путь их преодоления.

На рисунке представлен пример аналитической карты, отражающей результаты проведенной управленческой экспертизы образовательных условий и возможностей. На основе таких аналитических карт различных образовательных организаций может быть составлен их рейтинг. С помощью сравнительного анализа могут быть установлены возможные корреляции между теми или иными параметрами образовательных условий и возможностей и показателями учебной успешности обучающихся, отражаемыми в результатах ЕГЭ.

Пример аналитической карты одной из московских школ, отражающей результаты управленческой экспертизы образовательных условий и возможностей



Периодически проводя экспертизу образовательной среды (методом включенной экспертизы), администрация и педагоги могут обеспечить четкий контроль динамики ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра.

Обобщения и выводы

1. Оценка образовательных условий и возможностей образовательных организаций может быть произведена на основе средового (экологического) подхода в образовании, в частности, на основе эколого-психологического подхода, как обладающего наиболее полным технологическим и методическим обеспечением.

2. В контексте оценки образовательных организаций на основе уровня их образовательных условий и возможностей, в рамках подготовки инструментария для реализации Московского стандарта качества образования, разработана и успешно апробированная технология экспертизы (самоаудита), которая включает определение управленческо-педагогической модели школы и оценку её образовательной среды.

3. Школа, способная эффективно выполнить миссию, связанную с воспитанием, развитием и социализацией учащихся, должна быть построена на основе «интегративно-матричной» модели с элементами «инновационно-модульной». При ранжировании образовательных организаций баллы начисляются за характеристики, свойственные именно этим моделям.

4. Экспертиза образовательной среды может проводиться на основе комплекса системных параметров: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, безопасность, структурированность, устойчивость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность. Рейтинговые баллы образовательным организациям начисляются за уровень развития каждого из этих параметров.

5. По результатам проведённой экспертизы (самоаудита) образовательных условий и возможностей образовательных организаций создаются их аналитические карты, на основе которых может быть составлен рейтинг образовательных организаций.

6. Комплексная оценка образовательных организаций формируется на основе суммы баллов, полученных, как за учебные достижения обучающихся (ЕГЭ, ОГЭ, предметные олимпиады), так и за уровень развития образовательных условий и возможностей, выраженных в управленческо-педагогической модели и состоянии образовательной среды.

2.2. РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ МЕТОДИК ОЦЕНКИ УСЛОВИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Эмпирическую базу апробации разработанного программно-диагностического комплекса для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений составили 50 образовательных организаций, участников городской инновационной площадки Департамента образования города Москвы «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (2012). Ряд образовательных организаций имел 10-ти летний опыт экспериментальной деятельности, полученный в ходе реализации городских инновационных проектов Департамента образования города Москвы «Развитие школьных образовательных систем» (2002-2005 годы), «Развитие школьных организаций» (2005-2008 годы).

В процессе апробации программно-диагностического комплекса проводилось моделирование организационно-образовательных систем и оценка развивающего потенциала школьных образовательных сред. При оценке школьных организационно-образовательных систем рейтинговые баллы присваивались только за отмеченные в ходе экспертизы признаки (черты) моделей, обладающих наибольшим личностно развивающим потенциалом: интегративно-матричной (интегративно-сетевой) и инновационно-модульной (командно-социализационной). При оценке образовательных сред рейтинговые баллы присваивались согласно методике экспертизы количественных параметров образовательной среды.

- Экспертно-диагностические карты для анализа качества образовательных условий и возможностей школ (60 карт)

Экспериментальный рейтинг образовательных организаций проводился на основе самооудита, проводимого управленческими командами с помощью диагностического комплекса. Предварительный анализ показал, что экспертные команды не в полной мере использовали потенциал специальной диагностической позиции «другое, вместо предложенного». После соответствующих разъяснений данный недочёт был скорректирован. Для проверки адекватности экспертных оценок, полученных в процессе самооудита, в ряде образовательных организаций (10 % от состава участников) проводилась выборочная повторная внешняя «дружеская экспертиза» с участием руководителей других образовательных организаций. Результаты внешней экспертизы отличались на 2-5 %, причём, в большинстве случаев коллеги предлагали школьным экспертным командам даже несколько повысить баллы самооудита.

Баллы, полученные за уровень развития средовых условий и возможностей, позволили соответствующим образом ранжировать школы в экспериментальном рейтинге, а затем включить эти результаты в итоговый комплексный рейтинг.

В процессе обработки первичных данных усреднённые за три учебных года позиции школ в официальном рейтинге Департамента образования города Москвы были заменены на соответствующие позиции этих же школ внутри экспериментальной группы, а затем суммированы с позициями в экспериментальном рейтинге, отражающем уровень развития образовательных условий и возможностей.

Данная сумма рангов (мест) и определила окончательную позицию школы в итоговом комплексном рейтинге, отражающем суммарные результаты школы, как в сфере учебных достижений, так и в сфере организации образовательных условий и возможностей для личностного развития. Чем меньше сумма мест – тем выше позиция школы в комплексном рейтинге.

Таблица. Изменения в ранжировании школ на основе комплексного рейтинга, включающего показатели учебных достижений и образовательных условий.

Среднее место в рейтинге ДОГМ за 2010-2013	Место в рейтинге ДОГМ в экспериментальной группе	Место в экспериментальном рейтинге образовательных условий	Сумма мест по рейтингам учебных достижений и образовательных условий	Комплексный рейтинг школы	Изменение позиций школ в комплексном рейтинге, по отношению к позициям в официальном рейтинге ДОГМ
5	4	5	9	1	+3
10	7	3	10	2	+5
94	13	1	14	3	+ 10
9	6	14	20	4	+2
128	16	4	20		+12
146	20	6	26	5	+15
218	27	2	29	6	+21
58	11	20	31	7	+4
1	1	31	32	8	-7
110	14	22	36	9	+5
230	28	8	36		+19
4	3	34	37	10	-7
212	26	11	37		+16
271	31	7	38	11	+20
11	8	35	43	12	-4
277	32	12	44	13	+19
300	35	9	44		+22
300	35	10	45	14	+21
7	5	41	46	15	-10

159	23	23	46		+8
47	10	37	47	16	-6
145	19	29	48	17	+2
300	35	13	48		+18
3	2	48	50	18	-16
183	24	26	50		+6
300	35	15	50		+17
300	35	16	51	19	+16
300	35	17	52	20	+15
191	25	28	53	21	+4
293	34	19	53		+13
300	35	18	53		+14
248	29	25	54	22	+7
157	22	33	55	23	-1
300	35	21	56	24	+11
120	15	42	57	25	-10
144	18	39	57		-7
300	35	24	59	26	+9
21	9	51	60	27	-18
69	12	49	61	28	-16
300	35	27	62	29	+6
300	35	30	65	30	+5
300	35	32	67	31	+4
139	17	52	69	32	-15
292	33	36	69		+1
300	35	38	73	33	+2
260	30	45	75	34	-4
300	35	40	75		+1
300	35	43	78	35	+0
183	24	55	79	36	-12
300	35	44	79		-1
155	21	59	80	37	-16
292	33	47	80		-4
300	35	46	81	38	-3
300	35	50	85	39	-4
300	35	53	88	40	-5
300	35	54	89	41	-6
300	35	56	91	42	-7
300	35	57	92	43	-8
300	35	58	93	44	-9
300	35	60	95	45	-10

В экспериментальной выборке более трети школ сохранили свои позиции в условиях их комплексной оценки. Также более трети школ повысили свой рейтинг, причём каждая пятая школа повысила свой рейтинг достаточно радикально. Около четверти школ понизили свои рейтинговые позиции из-за недостаточного уровня образовательных условий, а каждая 10-я школа понизила свой рейтинг существенно.

**Соотношение школ, изменивших свои позиции, полученные в рейтинге ДОГМ,
в условиях экспериментального комплексного рейтинга,
отражающего как учебные достижения, так и образовательные условия.**

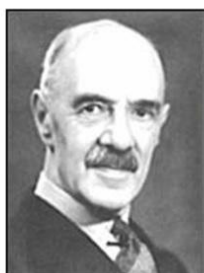


Полученная в процессе исследования база эмпирических данных позволила провести также корреляционный анализ между характеристикам школьной среды (условия и возможности) и учебными достижениями обучающихся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Анализ показал, с одной стороны, отсутствие корреляций между организационно-образовательными моделями школ и учебными достижениями, а, с другой – наличие корреляций между уровнем развития школьных образовательных сред и учебными достижениями.

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя профилями (иерархиями) признаков. Для подсчета ранговой корреляции производится расчет коэффициента ранговой корреляции r_s

по формуле:
$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$
 с учётом критических значений для данной количественной выборки. Для $N = 60$ критические значения составляют 0,25 на 0,05 % уровне (менее значимая связь) и 0,33 на 0,01 % уровне (более значимая связь).

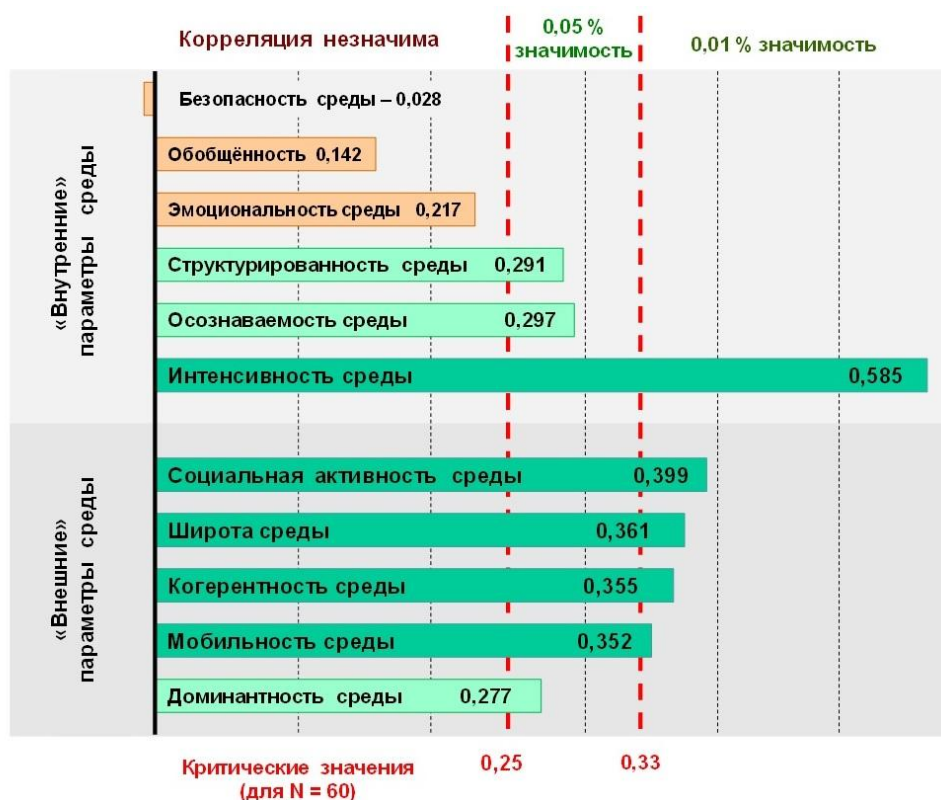
Результаты корреляционного анализа учебных достижений обучающихся с различными характеристиками школьной среды



Чарльз Эдвард
Спирмен
(Spearman)
(1863 - 1945)

английский статистик и психолог

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$



Отсутствие корреляции между рейтингом школ по уровню учебных достижений обучающихся и их организационно-образовательными моделями (коэффициент корреляции близок к нулевому значению) представляется вполне логичным, поскольку официальный рейтинг совершенно не учитывает деятельность школ, направленную на достижение личностных образовательных результатов. В то же время высокие предметные образовательные результаты могут быть достигнуты именно в рамках организационно-образовательных моделей, ориентированных только на обучение. Более того, именно эти модели обеспечивают максимальную «эффективность» школ, если её понимать как соотношение количества обучающихся и педагогов. Высокие предметные образовательные результаты могут быть получены в рамках отборочно-поточно-сегментной организационно-образовательной модели, неспособной, однако, обеспечивать соответствующие современным требованиям личностные и метапредметные образовательные результаты.

Полученные данные показывают, что высокие учебные достижения обучающихся в наибольшей мере связаны с интенсивностью образовательной среды (0.585), то есть концентрированностью образовательных влияний и возможностей. Можно говорить о большой зависимости учебных достижений от степени учебной нагрузки школьников.

К другим факторам школьной среды, наиболее значимым для достижения высоких учебных результатов, могут быть отнесены, прежде всего, направленность школы на взаимодействие со своим социальным окружением (социальная активность – 0,399), умение использовать образовательный потенциал своего социального окружения (широта – 0,361), адекватность образовательной программы школы социальным запросам (когерентность – 0,355), способность школы изменяться, согласно этим запросам (мобильность – 0,352). Отметим, что социальная активность, широта, когерентность и мобильность могут быть отнесены к «внешним» параметрам школьной среды, характеризующим её взаимосвязи с социальным окружением. Таким образом, можно констатировать, что самых высоких образовательных результатов добиваются школы, наиболее тесно связанные с социумом, оперативно реагирующие на меняющиеся социальные запросы и наиболее активно использующие социальные ресурсы в образовательном процессе.

Интересной проблемой для дальнейшего анализа представляется отсутствие корреляций между учебной успешностью и «внутренними» параметрами школьной среды, такими как её обобщённость, эмоциональность и безопасность. Учитывая содержание данных параметров, можно констатировать, что для достижения высоких предметных образовательных результатов, и соответственно, высокого места в рейтинге, школа может не заботиться о единстве педагогической стратегии учителей (обобщённость), позитивном психологическом климате в школьном коллективе (эмоциональность) и о психологическом комфорте обучающихся, педагогов и родителей (безопасность).

Таким образом, корреляционный анализ показал, что образовательная среда влияет на достижение школьниками предметных образовательных результатов, прежде всего, за счёт своей интенсивности, а также за счёт «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением, в то время как «внутренние» факторы, связанные с психологическим климатом в школе, не имеют решающего значения.

Более подробно результаты сравнительной экспертизы организационно-образовательных систем и школьных образовательных сред образовательных организаций с результатами рейтингов данных школ по итогам ЕГЭ и побед учащихся на предметных олимпиадах представлены в таблицах.

- [Статистические таблицы для анализа экспертных данных и комплексной оценки образовательных организаций](#)

По результатам проведённой экспертизы образовательных условий и возможностей образовательных организаций может быть составлен рейтинг образовательных организаций на основе суммы баллов, полученных, как за учебные достижения обучающихся, так и за

уровень развития образовательных условий и возможностей, выраженных в управленческо-педагогической модели и состоянии образовательной среды.

Теоретический анализ показывает, что уровень развития образовательных условий и возможностей образовательных учреждений должен быть связан, прежде всего, с качеством личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся, которые становятся особенно значимыми в контексте требований современных ФГОС.

2.3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ШКОЛ

Опыт работы городской инновационной площадки «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» позволил сформулировать ряд позиций и предложений по изменению существующей технологии оценки качества образовательных организаций. Для построения более объективного, адекватного и «честного» рейтинга школ, как инструмента управления качеством образования, представляется целесообразным обеспечить комплексность и дифференцированность оценочных механизмов, а также усилить роль первичной «внутренней» оценки школы её управленческой командой (самоаудита), педагогической и родительской общественностью.

Представляется целесообразной реализация следующих подходов.

1. Заменить абсолютные показатели учебных достижений обучающихся, относительными показателями. Другими словами, считать не просто количество школьников, показавших высокие предметные образовательные результаты, а учитывать их процентное соотношение к общему количеству обучающихся в школе.

2. Ввести поправочные коэффициенты для школ, находящихся в различных социально-экономических условиях. Повышающие коэффициенты должны присваиваться школам, в которых преобладает более педагогически сложный контингент обучающихся, чтобы преодолеть существующую несправедливость, когда «олимпийцы и параолимпийцы бегут в общем забеге». Повышающие коэффициенты могут присваиваться, например, в зависимости от кадастровой стоимости земли в районе, в котором работает школа, а также школам для детей с особыми потребностями.

3. Целесообразно вернуться к оценке качества работы каждой школы, входящей в территориальные образовательные комплексы в качестве структурных подразделений, поскольку между ними в реальности существуют значительные различия, а ребёнок

ежедневно учиться, как и раньше, в конкретном структурном подразделении. В этом смысле «общая температура по больнице» не может помочь поставить «правильный диагноз конкретному пациенту», а только дезориентирует общественные представления о качестве образования в той или иной организации и образовательной системе в целом. Родителей интересует именно качество образования в соответствующих структурных подразделениях, в которых учатся их дети. В этом плане целесообразно, наряду с официальным рейтингом департамента (министерства) образования, иметь также общественный родительский рейтинг всех школ региона, формально потерявших в результате реформирования свой прежний статус и ставших «структурными подразделениями».

4. Первичная оценка образовательных условий и возможностей школы, то есть диагностика её организационно-образовательной модели и экспертиза образовательной среды, может проводиться непосредственно профессиональным сообществом и родительской общественностью. В этом плане может быть предложена технология «трёх коридоров» (подобно таможенным коридорам) представления экспертно-диагностических данных, получаемых по чётким общим критериям на основе инструментальных оценочных процедур.

- «Зелёный коридор». Ежегодно структурированные данные о школе, полученные путём внутренней экспертизы, размещаются под ответственность руководителя и председателя управляющего совета или родительского комитета на специальном общедоступном региональном портале. Далее в результате автоматической обработки эти данные превращаются в рейтинговые баллы и школа занимает определённую позицию в региональном рейтинге.
- «Серебряный коридор». Школа дополнительно проводит «дружескую экспертизу» своих данных в форме публичной защиты, на которую приглашаются руководители других образовательных организаций данного муниципалитета и региона, компетентные представители научного сообщества, специалисты управлений образованием, представители муниципальной власти, журналисты, родители и т.п. Представленные данные обсуждаются, корректируются с учётом мнений и замечаний, полученных от членов внешней экспертной группы. Результаты «дружеской экспертизы» оформляются протоколом, который предоставляется на специальный портал вместе со структурированными данными о школе под ответственность руководителя и председателя внешней экспертной группы, который избирается по критерию своей компетентности и авторитета в региональном образовательном сообществе. Школы, добровольно «входящие в рейтинг по серебряному коридору», получают повышающий коэффициент при автоматической обработке своих данных и,

соответственно, имеют дополнительную возможность повысить свои позиции в региональном рейтинге.

- «Золотой коридор». В регионе создаётся независимая высоко квалифицированная экспертная группа на базе профильного научно-методического центра, лаборатории или кафедры. Данная экспертная группа получает соответствующие полномочия от регионального департамента (министерства) образования или, в случае общественного рейтинга, - от профессионального и родительского сообщества. Школа, желающая «войти в рейтинг по золотому коридору», за соответствующую плату приглашает независимую профессиональную группу для участия в проведении диагностики организационно-образовательной системы и экспертизы школьной среды, составления экспертного заключения. В этом случае школа получает добавочный коэффициент, более высокий, чем в «золотом коридоре».

Комплексная оценка качества общеобразовательных организаций, проводимая профессионально-общественным экспертным сообществом на основе показателей предметных образовательных результатов обучающихся и показателей образовательных условий и личностно развивающих возможностей, позволяет получить более точные представления о качестве образования.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Агранович М.Л. Индикаторы в управлении образованием: что показывают и куда ведут? // Вопросы образования. 2008. №1. С. 120-145.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с.
3. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2003. № 6. С. 5-11.
4. Васильев В.И., Красильникова В.В., Плаксий С.И., Тягунова Т.Н. Оценка качества деятельности образовательного учреждения. М.: Изд.центр ЕАОИ, 2007. 280 с.
5. Воробьева И., Трушин А. Удар в school. Рейтинг 100 лучших школ России [Электронный ресурс] // Карьера. – 2001. - №4. URL: www.kariera.orc.ru/04-01/Trdet072.html (дата обращения 04.04.2014).
6. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]. 2006. URL: <http://nashaucheba.ru/v34134/> (дата обращения 25.03.2014).
7. Ежова Т.В., Чурилов А.Н. О переводе количественных показателей в их качественные аналоги при оценке качества деятельности образовательного учреждения методами статистики качеств // Менеджмент и системы качества образовательных учреждений. 2008. №6. С.12-17.
8. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. А.Д. Логвиненко. М.: КоЛибри, 1988. 464 с.
9. Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / Пер. с англ. Под ред. А.К.Зайцева. Калуга. Калужский институт социологии, 1993. 240 с.
10. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Зарубежный опыт создания систем оценки качества образования: материалы межрег. сов. М., 2007. С. 101-115.
11. Иванов Д.А. Внутришкольная система управления качеством образования (Принципы, цели, инструментарий). М.: УЦ Перспектива. 2011. 48 с.
12. Каганов В.Ш. О конкурентоспособности и механизмах обеспечения качества образования // Учительская газета. Москва. № 04 от 22 января 2013 года.
13. Калина И.И. Советы могут давать только те, кто заслужил это право своей работой // Учительская газета. Москва. № 32 от 12 августа 2014 года.
14. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993, №1. С. 13-23.
15. Ковалева Г.С. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА–2003 [Электронный ресурс]. М.: Центр

оценки качества образования ИОСО РАО, 2004. URL: www.ege.ru; www.centeroko.fromru.com (дата обращения 06.04.2014).

16. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.

17. Концепция общероссийской системы оценки качества образования [Электронный ресурс]. М., 2008. URL: <http://vuo.ucoz.ru/load/> (дата обращения 09.04.2014).

18. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. 2008. Т.14., Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». № 4. С. 64-78.

19. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций. Утверждены заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Повалко 14 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/3710> (дата обращения 12.04.2014).

20. Нив Г.Р. Пространство доктора Деминга. Книга 2. М.: Стандарты и качество, 2003. С. 5-134.

21. Нийт Т., Хейдметс, М. Круусвал Й. Социально-психологические основы среднего образования. – Таллинн. 1985. 176 с.

22. О Департаменте. Официальный сайт Департамента образования города Москвы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.educom.ru/ru/department/> (дата обращения 10.04.2014).

23. Орловский А.Я. Система ранжирования общеобразовательных учреждений в условиях реализации Государственной программы развития образования Российской Федерации (2013 – 2020 гг.): дис... магистер. госуд. и муницип. упр. М.: ВШЭ, 2014. 106 с.

24. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: Каро, 2003. 384 с.

25. Положение о Московском стандарте качества образования. Принято коллегией Департамента образования города Москвы 24 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.educom.ru/ru/department/> (дата обращения 12.04.2014).

26. Постановление Правительства Российской Федерации «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» от 4 октября 2000 г. N 751. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.htm> (дата обращения 09.04.2014).

27. Поташник М.М. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2006. 448 с.

28. Результаты международной программы PISA-2012. Сайт Организации Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР, Organization for Economic Cooperation

and Development, OECD). [Электронный ресурс] URL: <http://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения 10.04.2014).

29. Рейтинг московских школ, показавших высокие образовательные достижения. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.educom.ru/ru/news/detail/300/> (дата обращения 05.04.2014).

30. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред (к определению предмета экологической психологии) / 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под общ. ред. В.И. Панова. М.- Самара: Психологический институт РАО. Самарское региональное отделение РПО. С. 26-31.

31. Рытов А.И. Московский регистр качества образования как инструмент обеспечения преемственности дошкольного и начального образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 4. С. 26- 27.

32. Сехин С.С. Школа как социально-экологический комплекс: дис... магистер. психол.-пед. Образование. М.: МГПУ, 2014. 126 с.

33. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2007 г.

34. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под общ. ред. В.И. Панова. М.- Самара: Психологический институт РАО. Самарское региональное отделение РПО. С. 43-47.

35. Третьякова Т.В. анализ подходов к оценке качества образования за рубежом // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. № 2. Том 6. 2009. С. 59-63.

36. Тягунова Т.Н. Разработка моделей и алгоритмов оценки качества деятельности образовательных организаций: автореф. ... канд. техн. наук. М., 2004. 24 с.

37. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (дата обращения 11.04.2014).

38. Шарошкина М.К. Общие принципы и требования к построению к построению муниципальной системы оценки качества образования // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. № 24. 2011. С. 862-868.

39. Шимохина В.В. Оценка и совершенствование деятельности образовательного учреждения на основе критерия качества: автореф. ... канд. эконом. наук. СПб., 2009. 26 с.
40. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.
41. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М., 1993. С. 13-134.
42. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 128 с.
43. Ясвин В.А. Московский стандарт качества образования как инновационный социальный проект // Стандарты нового образования. № 1, 2013. С. 24-27.
44. Ясвин В.А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». № 4 (26), 2013. С. 42-49.
45. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Модель системной психолого-социальной экспертизы школы // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В.Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С.401-419.
46. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Методологические основы системной экспертизы и консалтинга в сфере образования // Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе / Под ред. В.А.Ясвина, С.А.Беловой. М.: Смысл, 2009. С. 46-71.
47. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н., Белова, С.А., Дробнов С.Е. Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 14 октября 2013 г.
48. Accreditation and the Role of the Council on Post-secondary Accreditation. Washington, 1990. 143 p.
49. Akkreditierungsrat: Work Report 2000/2001/ Bonn: Head Office of the Akkreditierungsrat, 2002. 73 p.
50. Arcago J.S. Quality in Education: An Implementation Handbook. Abington: St. Lucie Press, 1995. 192 p.
51. Brennan J., Frederiks M., Shah T. Improving the Quality of Education: The Impact of Quality Assessment on Institutions. Milton Keynes: QSC/HEFCE, 1997. 217 p.
52. Baeten M. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning [Electronic resource]: Factors encouraging or discouraging their effectiveness / M. Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy // Educational Research Review. 2010. Vol. 5. № 3. P. 243-260.

53. Campbell C, Rossnyai C. Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes. Bucharest: UNESCO/ CEPES, 2002. 76 p.
54. Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. Univ. Of Florida. HBJCP, 1986. 64 p.
55. Dunkan O.D., Shnore L.F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in study of social organization // Amer. J. Sociology. 1969. Vol. 65. № 2. P. 132-136.
56. Fraser B. Learning environments research: Yesterday, today, and tomorrow. In SC Goh & MS Khine (Eds.), Studies in educational learning environments: An international perspective. 2002. P.1-26.
57. Heimstra N.W., McFarlin L.H. Environmental Psychology. Monterey, 1974. 210 p.
58. McKown C., Weinstein Rh. S. Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap // Journal of School Psychology. 2008. Vol. 46, № 3. P. 235-261.
59. Moos R. Evaluating educational environments: procedures, measures, findings and policy implications . San Francisco: Jossey-Bass. 1979.
60. Lee T.R. Psychology and the Environment. L., 1976.
61. Yasvin V. Development of Regional Standard of General Education Social Quality Concept // European Journal of Contemporary Education Number 1. (in 1 part) September 24, 2012. P. 82-92.
62. Proshansky H.M. Environmental Psychology: A Methodological Orientation // H.M.Proshansky, W.H.Ittelson and L.G.Rivlin, eds. Environmental Psychology, Second Edition, New York: Holt, Rinehart, Winston, 1976. P. 59-68.
63. Russel H.A., Ward L.M. Environmental Psychology // Annual Rewiew of psychology, 1982, № 33. P. 34-51.
64. Thorndike R.L. Educational Measurement (Second ed.). Washington, D.C.: American Council on Education, 1971. 214 p.
65. Urdan T., Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation [Electronic resource]: Goal structures, social relationships, and competence beliefs // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44, № 5. P. 331-349.