**Концепция эффективности работы школы**

Аминов Николай Александрович

С начала 70-х гг. в США и странах Западной Европы заметно усилился интерес к проблемам эффективности образования и новым моделям управления учебных заведений разного типа. Стали создаваться научно-исследовательские центры, занимающиеся вопросами планирования и финансирования, разработки более рациональных с точки зрения новых моделей управления школой организационных форм учебного процесса, модернизацией его содержания и т.д. Этим вопросам посвящаются международные конференции и дискуссии, в которых предпринимаются попытки выработать новые оценки деятельности учебных заведений "осовременить" традиционные концепции, проводить скоординированную политику в области образования (3, 17).

В широком смысле эффективность системы образования определяется степенью достижения поставленных перед ней целей. Критерии оценки того, в какой мере школа выполняет свои функции, в свою очередь задаются требованиями экономики, поскольку большая часть прироста современного производства должна осуществляться за счет эффективного использования трудовых ресурсов, повышения их качественных характеристик (образования, квалификации, мастерства).

Задача обеспечения своевременного и динамического приспособления системы образования к требованиям экономики предопределила тенденцию к пересмотру целей образования.

Одна из первых попыток найти количественный показатель эффективности образования с экономических позиций принадлежала Т. Щульцу (24). В соответствии с его теорией "человеческого капитала" дополнительный экономический рост или спад производства является производной от "инвестиций в человека", в том числе и расходов на образование. Он предложил свой метод определения экономической роли образования, с помощью которого делалась попытка усовершенствовать механизм распределения ресурсов с целью увеличения их экономической эффективности. Но в этом случае методы экономического анализа переносились целиком в сферу образования, а норма распределения финансовых средств определялись по формуле "затраты - результат".

Конечно, выявление спроса экономики на квалифицированные кадры и анализ этой проблематики с экономической точки зрения сохраняет свою актуальность, и исследователи признают необходимость совершенствования методов измерения такой эффективности (15).

Позднее в ряде капиталистических стран возникло новое направление в исследовании проблем эффективности образования, ведущие представители которого выступили с резкой критикой экономической концепции. Призывая покончить с императивом экономической целесообразности в сфере образования и пересмотреть критерии его эффективности, они подчеркивали междисциплинарный характер проблемы, необходимость комплексного подхода к ее решению (16, 21, 22). Общие критерии эффективности полагают они, должны разрабатываться в контексте тех общественных условий, в которых функционирует система образования, а качество последней оцениваться в зависимости от выполнения поставленных перед ней общих и конкретных задач.

При новом подходе квалиметрические критерии оценки деятельности учебных заведений должны учитывать не только "затраты на образование", но и социально-педагогические аспекты (организацию учебно-воспитательного процесса, его специфику и закономерности), не поддающиеся стоимостным оценкам, но в значительной мере определяющие эффективность или неэффективность затрат на образование.

В связи с этим предлагается различать две формы эффективности образования - внутреннюю, определяющую, в какой степени школа достигла поставленных перед ней конкретных целей обучения, и внешнюю, под которой понимается степень удовлетворения требований современного общества или степень соответствия "продукции" сферы образования структуре спроса на нее со стороны рынка труда (14).

Этот новый подход позволял учитывать не только "прямую" отдачу от производственных затрат в виде непосредственного экономического эффекта, но и педагогический результат, и косвенные выгоды, получаемые обществом.

**Критерии качества внешней эффективности образования**

Поиск путей и механизмов повышения внешней эффективности образования идет в нескольких взаимосвязанных направлениях:

1. Рационализации системы образования на основе развития и использования некоторых положений общей теории управления (системы "планирования - программирования - бюджетирования" (ППБ).

Совершенствование управления процессом подготовки кадров рассматривается в качестве одного из главных путей более эффективного использования материальных и человеческих ресурсов. Наиболее активно идет разработка новых форм организации и методов управления на основе принципов системы ППБ в США, где при Орегонском университете создан специальный научно-исследовательский центр. Система ППБ имеет целью на основе соотнесения затрат, ассигнованных на реализацию программ, и степени достижения установленных целей определить их эффективность.

Предпринимаются и другие попытки разработать систему специфических показателей для количественной оценки внешней эффективности дидактических систем, а также, конкретные механизмы и инструменты для измерения качественных результатов образования с тем, чтобы вывести обобщенный индекс с учетом изменившихся целей обучения и новых критериев ее эффективности. Такая система показателей была, в частности, применена английскими учеными М. Вудхоллом и М. Блаугом (27) при осуществлении исследовательской программы по оценке внешней эффективности вложений в среднее образование Англии. В США с начала 70-х гг. предпринимаются попытки разработать по аналогии с индексом потребительских цен обобщающий индекс продукции сферы образования, который бы позволил оценить систему национального образования в целом.

2. Отчетности (accountability). Согласно основополагающему принципу концепции отчетности, школа рассматривается как предприятие и в целях повышения эффективности ее работы от нее требуется отчетность за каждый истраченный доллар в соответствии с поставленными перед ней задачами. Внедрение отчетности в сферу образования отражает, с одной стороны, объективную тенденцию к усилению роли государства и централизации руководства, необходимость регулирования, планирования и контроля в масштабах страны, с другой - стремление любой ценой снизить издержки образования. В то же время в США, ФРГ и других странах существует целое направление, представители которого считают, что принципы отчетности не могут служить научным подходом к решению проблемы эффективности образования прежде всего в силу того, что они преследуют главным образом дисциплинарные цели, предполагающие установление жестких норм контроля за деятельностью школы без обеспечения ее необходимыми условиями и правами.

3. Диверсификации высшего образования. Разрабатываются проекты модернизации системы образования с учетом современных потребностей рынка труда. В частности, создание в ряде стран в рамках системы высшего так называемых институтов сокращенного обучения - различного ряда второразрядных учебных заведений или отделений, резко отличающихся по социальному составу студентов, характеру и конечным целям образования. Такие институты позволяют увеличить число учащихся - выходцев из низших слоев общества и одновременно обеспечить потребность производства в кадрах различной квалификации.

4. Создании новой "технологии обучения", направленного на активное использование обучающих машин - ЭВМ, видеомагнитофонов и других технических средств. Так называемая технологическая эффективность рассматривается в качестве важнейшего инструмента общего повышения эффективности деятельности школы.

**Критерии качества внутренней эффективности образования**

По мнению наиболее известного представителя концепции "конкретных целей" Р. Ганье (20), в школьной политике и практической деятельности школы конкретные цели обучения могут быть использованы:

1. Работниками органов образования, разрабатывающими учебные программы, для определения конкретных задач отдельных курсов.

2. Учителями и методистами при отборе учебного материала и пособий для курсов.

3. Учителями при выборе наиболее эффективных форм организации учебного процесса для данного состава учащихся и определения путей достижения конечных результатов.

4. Для более полной ориентации учащихся в процессе учения.

5. Для информации родителей о результатах проделанной работы (20, p. 396).

В педагогике "конкретных целей" стали интенсивно развиваться: 1) теория таксономии целей обучения; 2) теория "минимальной компетентности" (или результатов обучения); 3) теория контроля за деятельностью учителя и учебных заведений.

Наиболее разработанной теорией таксономии целей обучения, по мнению В. Оконя (11), остается таксономия Блума. Она включает три крупных класса (таксонов) целей обучения: познавательных, эмоциональных и психомоторных. Для каждого класса целей таксономия Блума устанавливается жесткий (поуровневый) порядок усвоения знаний, ценностей и моторных умений и формы контроля сформированности познавательных, аффективных и психомоторных операций.

Введение поуровневого порядка усвоения знаний, ценностей и моторных умений по мере достижения познавательных, эмоциональных и психомоторных целей обучения потребовало от дидактов (17) разработки объективных (критериальных) стандартов усвоения знаний, ценностей и умений на каждом уровне достижения целей.

Проект разработки объективных (критериальных) мер результативности обучения или "программ проверки минимальной компетентности" получил название теории "компетентности". В рамках данного направления акцент в первую очередь делался на установлении лишь минимальных стандартов ("старта для всех") или требований к уровню подготовки школьников по главным учебным предметам (чтению, письму, арифметике) (9). Введение "программ минимальной компетентности" предполагает обязательность итоговых проверок на основе разработанных стандартов, общих для школ региона или страны в целом.

Изменение критериев оценки внутренней эффективности работы школы привело к пересмотру и реформе педагогического образования и оценки работы учителя на базе рассмотренной выше концепции "компетентности" (9). Главной задачей педагогического образования объявляется формирование определенного типа поведения учителя. Усвоение конкретных знаний и навыков становится лишь средством для достижения этой цели.

Процесс обучения по новым программам стал осуществляться на основе иерархических стадий таксономии Блума. Определяя набор "актов поведения", преподаватель воздействует на формирование будущего учителя в соответствии с целями, заданными "извне". Строгая регламентация процесса обучения в соответствии с запрограммированными целями расширяет возможности для более жесткого контроля как за деятельностью учителя, так и работы учебных заведений в целом.

Измерение качественных результатов образования, лежащая в основе оценки внутренней эффективности работы школы, - исключительно сложная методологическая проблема. Ведь речь идет о характеристиках, которые в силу своей природы не могут быть полностью выражены в цифрах и формулах и до последнего времени не были предметом статистического анализа.

К таким характеристикам относят непараметрические показатели "социально-психологического климата в школе (школьной атмосферы), которые, по мнению В. Уайта с соавт. (26), стали рассматриваться как наиболее референтными критериями оценки качества внутренней эффективности работы школы.

**Непараматрические критерии социально-психологического климата или социальной атмосферы школы**

Понятие "социально-психологического климата" (социальной атмосферы) появилось в научном языке недавно наряду с такими интегральными понятиями как "психологическая атмосфера", "психологический климат", "нравственная атмосфера", "морально-психологический климат" и другие, которые получают все большее распространение в современной науке и практике (2).

Эти понятия возникли по аналогии с географическим понятием климата, что позволяет осмыслить практическое значение групповых: эффектов как особых условий жизнедеятельности человека в коллективе. Ф.Б. Ольшанский писал, "психологический климат или микроклимат, или психологическая атмосфера - все эти скорее метафорические, чем строго научные выражения очень удачно отражают существо проблемы. Подобно тому как в одном климате растение может зачахнуть, а в другом пышно расцвести, человек может испытывать внутреннюю удовлетворенность и быть хорошим работником в одном коллективе и совершенно захиреть в другом." (13, С. 260). Данная аналогия позволяет определить характерные особенности социально-психологического климата: во-первых, это одна из сторон жизнедеятельности людей; во-вторых, он неодинаков в разных коллективах; в-третьих, он по разному влияет на членов коллектива; в-четвертых, его влияние сказывается на психологическом самочувствии людей.

Среди основных факторов социально-психологического климата в трудовом коллективе чаще всего выделяют взаимоотношения по вертикали (подчиненных с руководителями) и по горизонтали (между коллегами или партнерами по работе), их стиль и нормы, а затем различные составляющие производственной обстановки (организация и условия труда, система стимулирования и т.п.). В зависимости от состояния всех этих факторов и складывается более или менее устойчивый специфический эмоциональный настрой членов коллектива, непосредственно влияющий на эффективность совместной деятельности его членов.

**Список литературы**

Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980.

Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М., 1983.

Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Фульфсона. М., 1984.

Волков Г.Г. Легко ли учиться в американской школе? М., 1993.

Деак Ф.Г. Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся. Автореф. канд. дис. М., 1982.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.

Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий /Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. Л., 1987.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М., 1991.

Ландшеер В. Концепция "минимальной компетентности" // Перспективы. ¦ 1. 1988.

Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л., 1979.

Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.

Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П., Ниссинен Й.Х. Управление по результатам. М., 1993.

Социальная психология / Под ред. Г.Л. Предвечного и Ю.А. Шерковина. М., 1975.

Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М., 1987.

Щетинин В.П. Научные подходы к экономике образования // Педагогика. ¦ 1. 1996.

Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic life. N.Y., 1976.

Competency, Assessment, Research and Evaluation A Report of a National Conference, March. 12 15, 1974.

Correa H. Quantitative Methods of Educational Planning. Scranta, 1969.

Educational Documentation and Information Unesco, ¦ 184, 1972.

Gagne R. Ihe conditions of learning. N.Y., 1967.

Hisen T. Utbildung ar 2000. Stockholm, 1971.

Musgiare R. Knowledge, Curriculum and Change. Melbourne, 1973.

National Assessment and Social Indicators. N.Y., 1975.

Schults T. Investment in Human Capital // American Economic Review, ¦ 5, 1961.

Titze H. Die Politicsierung der Schule Hamburg, 1973.

White W.F., Burke C.M. Effective teaching and beyond // J. Instructional Psychol., V.20, ¦2, 1993.

Woodhall W., Blaug M. Productivity trend in British Secondary Education. L., 1967.