

РАЗДЕЛ 2.
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ

**СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ**

Т. А. Строкова
ТГУ, г. Тюмень

В статье анализируются различные подходы к пониманию сущности качества образования и определению критериев его оценки. Приводится критериально-оценочный комплекс качества образования, рассматриваемого как единство его сущностных свойств, отраженных в результатах, процессе и условиях образования.

Поиск концептуальных идей модернизации системы российского образования ныне все больше связывается с идеей его качества, которая многими научными и практическими работниками рассматривается как ключевая и доминирующая. Однако признание ее приоритетности далеко от решения проблемы постижения сущности этого феномена и его оценки. Знакомство с исследованиями свидетельствует, что в педагогической науке пока отсутствует достаточно ясно оформленная теория качества образования; даже само это понятие все еще не нашло приемлемого научно-педагогического осмысления и поэтому не вошло в категориальный аппарат педагогики. Большинство публикаций о качестве образования изобилует субъективными представлениями, а предлагаемые критерии его оценки часто имеют произвольный характер и неадекватны его сущности.

Разработка методологических и теоретических основ качества технологий и производства послужила стартовой площадкой для рассмотрения качества в ракурсе других наук, и, прежде всего, экономики. В это же время заклады-

вается фундамент для возникновения и быстрого развития новой отрасли научного знания – квалитологии, науки о качестве, объединившей теорию качества, квалитрию (теорию измерений и оценки качества) и теорию управления качеством объектов и процессов.

Активное «восхождение к качеству человека, качеству образования, качеству интеллектуальных ресурсов» (Сластенин В.А.), отмеченное на рубеже 80–90-х гг., продолжается и в настоящее время. Особую роль в этом сыграли ученые московского и Санкт-Петербургского отделений Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов и Академии проблем качества. Результаты их научных изысканий могут оказаться весьма полезными для становления и развития педагогической теории качества образования. Продуктивен, прежде всего, их оригинальный подход к определению ключевого понятия. На основе анализа результатов исследований А. И. Субетто пришел к выводу, что постичь и оценить истинную сущность качества как многопланового, междисциплинарного явления можно лишь в единстве и взаимодополнении всех его аспектных характеристик. Перечислим эти характеристики и соответствующие им аспекты:

- а) совокупность свойств (аспект свойства);
- б) структурность: качество есть иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);
- в) динамическая система свойств (аспект динамичности);
- г) существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей, элементов (аспект определенности);
- д) основа существования объекта или процесса: качество имеет двоякую обусловленность, раскрываемую через «систему моментов» качества – свойства, структуры, системы, границы, целостности, изменчивости, количества (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- е) условие единичности объекта или процесса, его специфичности (аспект спецификации);

ж) условие ценности создаваемых человеком объектов и процессов, т. е. их пригодности для определенных назначений, целей, задач, условий (аспект аксиологизма) [6, с. 151].

Качество как чрезвычайно сложное явление отличает единство внутреннего и внешнего, потенциального (эвентуального) и реального (актуального), качества и количества, устойчивости и изменчивости, процесса, условий и результата; оно одновременно абсолютно и относительно, объективно и субъективно.

В педагогических описаниях качества образования наиболее распространены два подхода: философский и управленческий (производственный) в их различных вариантах. С точки зрения первого, качество образования определяется как совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи обучения, воспитания и развития личности, как интегральная (системная, комплексная) характеристика образования, комплекс характеристик образовательного процесса [2].

Согласно второму подходу, качество образования – это «соотношение цели и результата» (Поташник М.М.), «нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования» (Шамова Т.И.), степень удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг (Матрос Д.Ш.).

Оценивая предложенные определения, следует отметить, что в философской трактовке качества образования, верно отражающей его общий смысл, остается совершенно не раскрытой его сущность, ибо не показано, совокупность каких конкретно его свойств позволяет «решать задачи» образования, что создает ситуацию игнорирования или произвольного перечисления этих свойств и необоснованного выдвижения критериев оценки.

Управленческий (производственный) подход более продуктивен для понимания педагогической сущности качества образования: качественным признается образование, результаты которого соответствуют запланированным целям. Однако эта в целом верная трактовка яв-

ляется лишь «первым приближением» к раскрытию сути качества образования, поскольку постановка целей представляет собой сложнейшую практическую проблему, да и перевод целей на уровень нормы, точно фиксируемой в документах, еще не состоялся. Устранение этого изъяна М. М. Поташник связал с необходимостью операционализации задаваемых целей и гармоничного их прогнозирования в зоне потенциального развития учащихся, что еще более затруднило практическое решение проблемы. Некоторые ученые считают, что достаточно прогностично можно сформулировать лишь часть целей урока или системы уроков; чем выше уровень управления, тем более общими должны быть цели, ибо об их достижимости вряд ли можно судить однозначно: ситуация детерминационной неопределенности, характерная для образования, может привести к самым неожиданным результатам.

Наряду с отмеченным многие из ныне существующих определений объединяет ориентация на результат как единственный показатель качества образования, что противоречит его характеристике как совокупности присущих ему свойств (аспект свойства), закономерной связи составляющих его частей (аспект определенности), единства его внешних и внутренних элементов (аспект внешне-внутренней обусловленности) и др.

Ограничение содержания качества образования узкими рамками результата, часто сводимого к количественным показателям качества знаний, к сожалению, достаточно распространено в образовательной практике и уже привело к негативным последствиям, среди которых в первую очередь необходимо назвать введение ЕГЭ: ученые выявили «несоответствие предметного содержания тестов современным взглядам на качество образования» (А. И. Севрук), неспособность ЕГЭ «корректно определить уровень обученности ученика» (М. М. Поташник).

Но, даже верно отражая заданные цели в их современном представлении – обученность, воспитанность, развитость, социализированность, здоровье обучающихся

и т. п., результаты образования не могут быть единственным показателем его качества. К тому же, существуют разные мнения о том, что принимать за результаты образования. Будучи по своей природе далеко не однозначными, они разнообразны и в видовом отношении: количественные и качественные, абсолютные и относительные, объективные и субъективные, закономерные и случайные, видимые и скрытые, прямые и косвенные, истинные и мнимые, единичные и массовые, индивидуальные и коллективные, текущие и отсроченные, кратковременные и долгосрочные (устойчивые) и т. д.

Кроме того, в соответствии с квалитологическим принципом отражения качества процесса в качестве результата (А. И. Субетто) качество результатов образования напрямую зависит от качества организации и функционирования образовательного процесса, а качество этого процесса определяется качеством созданных для него условий. Поэтому результаты образования нельзя рассматривать изолированно от качества протекания образовательного процесса и качества условий его осуществления. Структура качества образования сравнима с треугольной пирамидой, вершину которой «венчает» результат, а основу создают процесс и условия: чем надежнее фундамент, тем гарантированнее результат.

Процесс, условия и результат, являясь «внешне-внутренними» формами проявления качества образования, отражают его сущность, и совокупность свойств каждого из них определяет качество образования в целом. Оценить его – значит оценить качество каждого из составляющих качество образования свойств на основе специально отобранных критериев и показателей, способных адекватно передать их важнейшие содержательные характеристики.

Таким образом, можно определить *качество образования как совокупность отраженных в его результате, процессе и условиях сущностных свойств, отвечающих интересам государства, потребностям общества и образовательным запросам обучающихся и их родителей.*

Явно обозначившаяся и крепнущая тенденция признания процесса, условий и результата образования совокупными свойствами его качества позволяет надеяться на решение и еще одной проблемы – определения адекватных критериев оценки качества образования с целью организации его мониторинга. Авторы многих публикаций, стремясь уйти от критикуемых ведомственных статистических показателей качества образования, усиливают психологический аспект результатов, предлагая оценивать позитивные тенденции в изменении уровня притязаний учащихся и креативности, уровня развития основных мыслительных операций и динамики общеучебных навыков, ценностно-смысловых установок по отношению к школе, учебе, своему будущему, особенностей отношений со взрослыми, представлений о жизненных перспективах и др. [6,7].

Позиции, подобные приведенным в качестве примеров, являются наиболее распространенными как среди ученых, так и школьных работников, о чем свидетельствуют научные публикации и анализ различных образовательных практик. На базе такой интерпретации качества разработан некоторый опыт мониторинговой оценки развития образовательных систем.

Оценка одной стороны качества образования – результатов процесса обучения, конкретизированных показателями степени усвоения учащимися предметных ЗУН и общеучебных умений и уровня их психического развития – интеллектуального, мотивационного, рефлексивного и коммуникативного, – составляет основу психолого-педагогического мониторинга Д. Ш. Матроса, Д. М. Полева и Н. Н. Мельниковой.

На отслеживание результативного аспекта качества образования направлен также педагогический мониторинг, разработанный Л. В. Ишковой: представленные в нем критерии оценки включают в себя продуктивность учебной деятельности (абсолютная успеваемость, качественная успеваемость, «перенос» ЗУН, их использование в нестандартной ситуации, интегрированность знаний, сформир-

рованность общеучебных умений), индивидуально-психологические особенности личности учащихся (учебная мотивация, исследовательские навыки, уровень притязаний, интеллект, темп «продвижения» и др.), самостоятельную деятельность, деонтологическое поведение, успешность адаптации в профильном классе и др..

Однако «системные» мониторинги качества образования, к тому же выполненные на институциональном уровне, пока остаются достаточно редким явлением педагогической науки и практики. Чаще предметом мониторингового сопровождения оказываются отдельный компонент (качество обучения (В. К. Муратова), учебная деятельность (Л. А. Чурина) или какой-то аспект качества образования, например нравственное развитие детей (А. С. Белкин, Н. К. Жукова).

Расширение оценочных рамок мониторинга качества образования, выход за пределы одних только его результатов ряд авторов осуществляет на основе определенной теоретической идеи. Оригинальной и интересной в этом отношении следует признать систему оценок качества образования С. Л. Братченко, реализующую гуманитарный подход, для которого высшей степенью проявления качества образования является его способность обеспечить психическое и личностное развитие ребенка. Весьма продуктивными и перспективными представляются предложения ученого с целью оценки качества образования: изучать психическое здоровье, личностную, нравственную и гражданскую зрелость, социокультурную компетентность *ученика*; степень владения *учителем* пятью искусствами: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора, способности быть собой; в *учебно-воспитательном процессе* – тип познания, соотношение ролей ребенка и взрослого, технологичность, вариативность, интегрированность, условия, обеспечивающие личностный рост учащихся; в *укладе жизни школы* – концептуальную зрелость педагогического коллектива, систему ценностей и приоритетов, психологический климат взаимных отно-

шений; в *среде и окружении* – социофизическую и социокультурную атмосферу [1, с. 86–87].

Ориентация на новую социокультурную ситуацию и личностно-ориентированную парадигму образования положена в основу критериального комплекса Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко и Г. Н. Шибановой. В него входят критерии качества образовательного процесса (вариативность содержания, включенность в него субъектного опыта учащихся, образовательные технологии, гуманность преподавания, идеологичность форм взаимодействия учителя с учащимися), критерии качества условий образования (конечные результаты управления, эффективность всех видов управленческой деятельности, кадровые, научно-методические и психологические условия), критерии качества конечного результата образования (состояние здоровья учащихся, сформированность у них ценностного отношения к окружающей действительности, образованность).

Исходя из широкой смысловой трактовки качества образования, квалитологического принципа отражения в качестве результатов качества процесса и созданных для него условий и сформулированных нами исходных оснований создания критериально-оценочной базы, мы разработали мониторинговую систему оценки качества дошкольного и школьного образования, осуществление которой, как показал шестилетний опыт ее реализации в Ханты-Мансийске и пятилетний в Тюмени, позволяет получать необходимую и достаточную информацию об индивидуальном (ученик), институциональном (образовательное учреждение) и муниципальном (образовательная система города) уровнях образования [5].

С позиций современной педагогической науки, тенденций развития образования в мире и передовой образовательной практики существенными *результативными свойствами* качества образования признаны уровень обученности и обучаемости личности, уровень ее воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья. К важнейшим *процессуальным свойствам* каче-

ства образования отнесены организация образовательного процесса, его содержание, методы, технологии и средства обучения и воспитания. *Ресурсными свойствами* качества образования названы материально-техническое, учебно-методическое, кадровое и психологическое обеспечение и социокультурная среда.

В ситуации резких политических и социально-экономических изменений в стране и складывающихся в соответствии с ними общественных отношений предъявляются новые требования к личности выпускника (конкурентоспособность, креативность, толерантность, функциональная грамотность, склонность к творческой деятельности и др.), к образовательному процессу (расширение объема дополнительных образовательных услуг, их мобильность, индивидуализация и дифференциация обучения и др.) и создаваемым для него условиям (емкость и насыщенность образовательного пространства, обоснованность нововведений, имидж образовательного учреждения, его социальный престиж и др.), что учитывалось и отражалось в показателях исходных критериев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999. 137 с.
2. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академ. проект: Мир, 2006. 320 с.
3. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. о-во России, 1999. 96 с.
4. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: КАРО, 2003. 384 с.
5. Строкова Т. А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки // Образование и наука. Известия УрО РАО, 2009, № 4. С
6. Субетто А. И. Квалитология образования. СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества, 2002. 220 с.
7. Шibaева Л. В., Кузнецова Н. М., Гранкина Т. Г. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 1. С. 56–61.