

УДК 37.012

О СИСТЕМАХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

канд. пед. наук В.И. СОКОЛОВ

(Институт образования взрослых Российской академии образования, Санкт-Петербург)

Современное образование должно готовить будущего гражданина к жизни и деятельности в современных условиях, которые предъявляют новые требования к личности. Выпускник любого учебного заведения должен обладать способностью понимать возникающие ситуации, синтезировать новые знания, владеть способами творческой деятельности, быть готовым к диалогу различных культур, самоопределению, самореализации в системе «человек – мир».

Предпринимается попытка выявить, обобщить и классифицировать те основания, на которых строятся современные системы оценки эффективности образовательных систем. Акцентируется внимание на субъектном характере процесса оценивания. Констатируется сложность понятия качества в педагогике, что иллюстрируется многомерной моделью подходов и способов оценки. Приводится краткое инструментальное описание экспертной методики оценки качества адаптивных образовательных систем.

Введение. Оценочные категории «качество» и «эффективность» до сих пор не нашли однозначного толкования в педагогике. Так, В.С. Лазарев прямо указывает, что теории эффективности до сих пор не существует ни в педагогике, ни в теории управления [1]. Мы будем полагать, что такие понятия, как «эффективность» и «качество», примерно равнозначны.

Основная часть. Вопрос об оценке качества деятельности любого образовательного учреждения имеет сложный и дискуссионный характер и в науке, и в административной практике. Можно классифицировать подходы к эффективности педагогической системы по разным направлениям.

1. Предметом оценки может быть названо качество как собственно *образовательного процесса*, так и *результатов этого процесса*.

Первый подход обобщен П. Мортимером, который ввел понятие «этоса» образовательного учреждения. По его мнению, этос образовательного учреждения может диагностироваться как самочувствие субъектов образовательного процесса.

Второй подход имеет несколько толкований, но непременно имеет дело с понятием эффективности. Некоторые ученые рассматривают эффективность непосредственно как характеристику результатов образовательной деятельности по критерию их соответствия поставленным целям; другие называют определенную выше категорию «продуктивностью», а под эффективностью понимают отношение между достигнутой продуктивностью и максимально возможной; третьи рассматривают эффективность с учетом ресурсов, затраченных на достижение результатов определенного уровня, т.е. понимают эту категорию как своего рода «рентабельность».

2. Системный подход определяет целый *спектр подходов к понятию «качество»*:

а) можно говорить о качестве образовательных систем разных организационно-иерархических и дидактических уровней, таких, как уровень региона, города, образовательного учреждения, образовательной области, учебного курса, отдельного занятия или блока занятий, а также об эффективности дидактической системы учебных пособий;

б) можно оценивать качество функционирования системы в целом либо эффективность отдельных ее компонентов;

в) качество образования рассматривается с точек зрения разных субъектов (участников) образовательного процесса. Действительно, преподаватель, как правило, оценивает результат по критерию овладения знаниями, умениями, навыками, активности обучающихся в процессе занятий; для объективной оценки используются экзамены, зачеты, упражнения. Сам обучающийся, как правило, ориентируется на создавшуюся в процессе обучения атмосферу, возникший или пропавший у него интерес к данной теме, наличие или отсутствие сформированного конкретного представления о теме. Для оценки эффективности с точки зрения обучающегося используют такие методы, как опрос, анкета. Заказчик обучения (родители, общество в лице государственных органов и рынка труда) оценивает качество обучения исходя из соответствия знаний и умений принятому эталону, по набору и уровню тех навыков, которые могут быть перенесены в практическую деятельность. Каждый субъект образовательного процесса, которых насчитывается не менее шести [2], имеет свое представление о целях обучения и, соответственно, свою систему критериев оценки эффективности обучения. Полисубъектный подход к обучению не позволяет сбрасывать со счетов позицию ни одного из субъектов – участников процесса. Поэтому, как ни парадоксально, любая конкретная система критериев и оценка качества оказывается «субъектной». Здесь есть еще

один «тонкий» момент. Представляется, что и объективная оценка есть разновидность субъектной, но с точки зрения другого, как правило, крупного, совокупного, субъекта, стоящего выше в системной иерархии, чем субъект, непосредственно проводящий оценку. Оценивающий субъект (учитель, администратор) становится в позицию другого субъекта (образовательного учреждения, региональной системы образования или социума в целом). Он должен иметь инструментарий оценивания, разработанный с учетом образовательных целей и ценностей субъекта – заказчика оценивания. Если же оценивающий не располагает таким инструментарием, то он может просто принять эти цели и ценности за точку отсчета на момент оценивания. Сказанное относится к организаторам оценивания, к разработчикам методик оценки и не относится к экспертам, которые по определению представляют независимую личную профессиональную позицию.

Многие исследователи за одну из основ классификации качества берут не систему субъектов, а общественно-системный атрибут эффекта образования, за которым также просматриваются определенные субъекты образовательного процесса. Так, В.П. Панасюк [3] выделяет следующие разновидности эффективности систем образования: экономическую, педагогическую, организационно-управленческую, социальную, а также внутрисистемную (эндогенную) и внешнюю (экзогенную) эффективность.

3. Наблюдается большое разнообразие подходов к *качеству образования и по способу оценивания*. Так, оценки могут подразделяться на внутренние и внешние, на объективные и субъективные, на количественные и экспертные, на абсолютные и относительные (сравнительные), на срезовые и лонгитюдные (табл. 1).

Таблица 1

Подходы к понятию качества образования и способам его оценивания

Признак классификации подходов		Градации признака
Общеметодологический		Оценивание процесса – оценивание результата
Иерархо-дидактические уровни систем		Страна – регион – город – учебное заведение – курс – преподаватель – тема – модуль – зачет – урок – элемент урока
Уровни осуществления системы		Проектирование – функционирование – развитие – результат – последствие
Адаптация в образовательной системе		Оценивание степени реализации адаптивных функций: мотивационно-психологической – организационно-целевой – содержательно-технологической – управленческо-методической
Системно-компонентный		Изучение и оценивание: ценностей – целей – задач – содержания – форм – методов – средств – состояния субъектов образования – межсубъектных отношений – целостное оценивание систем
Способы оценивания	по субъектам образовательного процесса	Оценивание с позиций целей и ценностей (т.е. точек зрения): общества – региона – рынка – заказчика обучения – учебного заведения – ученика – преподавателя – полисубъектное (взвешенное) оценивание
	по временным рамкам	Срезовой – лонгитюдный
	по характеру выражения оценки	Количественный – качественный
	по признаку изучения динамики процессов	Абсолютный – относительный (сравнительный)
	по источникам информации	Документный – натурный (полевой) – комплексный

4. Качество образования системы может также рассматриваться на *разных уровнях осуществления образовательной системы*:

- на уровне проектирования системы (экспертиза проекта – проводится управляющим субъектом до «запуска» системы в эксплуатацию);

- на уровне функционирования (анализ структуры, связей процессов в системе – обычно осуществляется при аттестации либо инспекции образовательного учреждения и в процессе управления как текущий мониторинг);

- на уровне результатов деятельности (внутренняя либо государственная аттестация выпускников и работников образовательного учреждения, а также текущий управленческий анализ);

- на уровне последствия (мониторинг и анализ отдаленных результатов обучения, прослеживающие образовательного, профессионального и жизненного маршрута выпускников).

Таким образом, рассматривая основания, подходы и способы оценивания качества образования и образовательной системы, мы получили многомерное классификационное пространство с несколькими градациями в каждом из измерений (классификационных признаков).

Многомерное пространство изображается графически, поэтому ограничимся лишь перечислением основных его измерений или осей по математической аналогии и градаций, т.е. возможных значений величин на оси (см. табл. 1). Логические пересечения этих градаций дают области существования тех или иных конкретных методик оценивания. Не каждое пересечение действительно, но большинство областей на пересечении градаций дает возможное поле для практического исследования качества образования. При проведении оценочных мероприятий полезно иметь представление о месте своей оценочной деятельности в пространстве всех возможных оценок.

Таким образом, приходится признать исключительную сложность понятия «качество» в педагогике. Кроме неоднозначности в выборе методологических подходов и сложности структуры эффективности, выбор критериев оценивания также носит субъективный и дискуссионный характер, а измерители с трудом поддаются количественному выражению.

Итак, мы насчитываем *четыре неоднозначных момента в оценке качества образования*:

- подходы;
- структура;
- критерии;
- измерители.

Вместе с тем можно наметить общие подходы к оцениванию, которые способствовали уменьшению сложности проблемы в практическом аспекте. Прежде всего, процесс и процедура оценивания образовательных систем должны, в свою очередь, также рассматриваться как системы. Система оценки педагогической деятельности зависит от характера целей, которые были заложены при проектировании образовательной системы. При таком подходе снимаются многие противоречия, а уровень сложности системы оценивания существенно понижается. Действительно, оценивание существенно облегчается, если ориентироваться на цели и задачи (таксономию целей), структурированно представленные в таких документах, как концепция развития учебного заведения, программа его развития, текущие планы и т.д. При разработке таких документов должны учитываться интересы и цели всех участников образовательного процесса.

Для диагностики «этоса» и характера процесса обучения применима главным образом экспертная оценка. Такая оценка может проводиться как выявление субъективного «самочувствия» основных субъектов образовательного процесса методами опроса и анкетирования. Интересным методом оценки эффективности деятельности может явиться изучение «образа» учебного заведения в глазах местной общности. Здесь можно применять социологический опрос, изучение местной прессы и т.д.

Результативность работы многих типов образовательных учреждений целесообразно было бы оценивать через такой критерий, как «социализация выпускников». Для этого нужно оценивать степень усиления позитивного включения выпускников в общественную жизнь на протяжении обучения, а также в течение нескольких лет после окончания учебного заведения. В этот критерий могли бы входить такие подкритерии, как поступление в учебные заведения более высокого уровня, профессиональный рост, социализация в семье, участие в общественной жизни. Это задача требует создания на базе учебного заведения некоей службы мониторинга отсроченных эффектов полученного образования (отметим, что подобный мониторинг неформально осуществляется многими классными руководителями средних школ).

Общественная жизнь учащихся (школьников, студентов, курсантов, слушателей и т.д.) характеризуется большой сложностью, большим числом социальных связей. Поэтому при оценке результативности деятельности бывает затруднительно выделить из всего спектра социальных воздействий на учащегося «парциальное влияние» учебного заведения. Задача еще более усложняется, если мы хотим оценить отсроченные эффекты результативности какой-либо инновационной образовательной модели, пришедшей на смену другой, традиционной, модели.

На наш взгляд, интегральным и универсальным критерием эффективности образовательной системы может служить готовность выпускников к своему дальнейшему, непрерывному образованию. Если учебное заведение не может осуществлять мониторинг образовательных путей выпускников на протяжении длительного времени, то вполне возможно систематически проводить анкетирование (опрос) как только что поступивших лиц, так и выпускников. Это позволило бы выявлять динамику образовательных приоритетов в ценностной структуре личности, а также сформированность самообразовательных и рефлексивных умений выпускника.

В наших исследованиях мы проводили моделирование процесса оценивания комплексной эффективности вечерней школы как адаптивной образовательной системы [4]. Оценке по специально разработанной методике подвергались уровень готовности педагогов к реализации адаптивного обучения как специфического вида педагогической деятельности (A_1), адаптивный потенциал типового учебного пособия (A_2), а также общая системная эффективность школы как организационной системы (A_3). В терминах многомерной модели (табл. 2) данная методика классифицируется как оценивающая процессы функционирования и развития учебного заведения, изучающая целостное состояние системы преимущественно с позиций учебного заведения – срезовая, количественная, натурная.

Макропоказатели $A_1 - A_3$ оценивались по единой методике при помощи экспертных оценок. Для каждого макропоказателя разрабатывалась система комплексных критериев $K_1 - K_N$. Каждый критерий в свою очередь разбивался на произвольное количество показателей C_j , которые формулировались на педагогическом языке в анкетах и программах наблюдения и которым эксперты присваивали числовые значения. В качестве примера приведем фрагмент программы наблюдения общей системной эффективности A_3 .

Таблица 2

Фрагмент экспертной программы наблюдения

K_i	1. Комплексный критерий организационно-управленческого развития	Ваша оценка (обведите кружком)
$C_{1.1}$	1.1. Произошли ли в школе за последние 2 года структурные изменения, отвечающие развитию системы адаптивного обучения?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
$C_{1.2}$	1.2. Как Вы оцениваете субъектную позицию учащихся школы в процессе учебной деятельности?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
$C_{1.3}$	1.3. Эффективны ли наблюдаемые Вами управленческие действия администрации школы?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
$C_{1.4}$	1.4. Оцените эффективность взаимодействия субъектов образовательного процесса: а) педагоги – учащиеся; б) администрация – учащиеся; в) администрация – педагоги; г) школа – родители учащихся; д) школа – работодатели учащихся; е) школа – общественные организации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
C_{ij}

После обработки анкет и материалов наблюдения при помощи электронных таблиц Excel, комплексный критерий K_i вычислялся следующим образом:

$$K_i = \frac{1}{T} \sum_{t=1}^T \frac{1}{E} \sum_{m=1}^E \frac{1}{N_i} \sum_{j=1}^{N_i} C_{jmt},$$

где N_i – количество показателей C_j в критерии K_i ; C_{jmt} – значение показателя, присвоенное ему m -м экспертом при t -м наблюдении; E – количество экспертов, принимавших участие в наблюдении; T – количество наблюдений m -м экспертом j -го показателя.

Заключение. Особое значение имеет выбор критериев K_i , которые должны быть независимыми друг от друга и отражать существенные стороны оцениваемого явления.

Например, при оценке педагогического мастерства учителя в качестве критериев выступали:

- умение мотивировать учащихся (K_1);
- умение гибко организовывать учебный процесс (K_2);
- умение варьировать и адаптировать содержание занятия (K_3);
- технологическое мастерство (K_4).

Относительная независимость критериев друг от друга позволила объективно оценить качество работы педагогов по четырем направлениям и сделать конкретные выводы относительно индивидуальных программ повышения квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Управление развитием школы / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 183 с.
2. Зонис, М. Качество образовательных услуг – главное условие успеха / М. Зонис // Новые знания. – 2001. – № 2. – С. 20 – 23.
3. Панасюк, В.П. Методология оценки эффективности систем образования взрослых / В.П. Панасюк // Человек и образование. – 2008. – № 1. – С. 29 – 32.
4. Марон, А.Е. Эффективность адаптивных систем и технологий образования взрослых / А.Е. Марон, В.И. Соколов // Практическая андрагогика. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003. – Кн. 1. – С. 390 – 406.

Поступила 21.03.2008