

Проблема оценки качества образования

ОБЩЕСТВО,
КУЛЬТУРА, НАУКА,
ОБРАЗОВАНИЕ

Проблемы образования

Обухов Алексей Сергеевич,

кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана по научной работе факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета

Качество (свойство) образования вообще — понятие чрезмерно абстрактное.

Оценка качества может быть *объективной* или *субъективной*; традиционно *качество* противопоставляется *количеству*. Отметим, что в большинстве случаев, когда речь идет о качестве образования, происходит скорее оценка объективных количественных показателей. Представления о собственно качестве зависят от угла зрения на проблему и от позиции, которую занимает оценивающий¹, руководствующийся специфическими *критериями*. Поэтому на проблему качества образования можно посмотреть:

1) с позиции *руководителей* (администрация и органы управления) — людей, отвечающих за материальные и социальные условия, а также определяющих итоговые или промежуточные требования к результативности (как правило, вопрос о качестве образования ограничивается критериями именно этой категории участников образовательного процесса);

2) с позиции *исполнителей* (педагоги) — специалистов, задающих нормы и формы образовательного процесса, ориентированных на *результат*; данная позиция не является в полной мере самостоятельной, так как во многих ситуациях она подчинена критериальной системе руководителей, что, с нашей точки зрения, создает редукцию многопозиционности образования как особой социокультурной общности;

3) с позиции *участников* (учащиеся). Для представителей этой группы характерно субъективное оценивание продуктивности учебного процесса. Как ни странно, данная группа редко учитывается при разработке концепций, условий и формулировании параметров результативности, однако при декларировании ценности развития субъектности учащегося мнение *участников* начинает занимать смыслообразующее место в системе взаимосвязанных позиций субъектов образования;

П
р
о
б
л
е
м
ы
о
б
р
а
з
о
в
а
н
и
я

В статье поднимается вопрос о проблеме оценки качества образования, исходя из учета позиций участников образовательного процесса, базируясь на ценности развития. Акцентируется внимание на значимости при оценке качества образования, разделения развития условий, развития деятельности и ее продуктивности; развития субъектности участников. Представлена система диагностики результативности и качества образовательного процесса на примере

1

Алексеев Н. Г., Леонтович А. В. Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Межотраслевой сборник. М.: Народное образование, 2001. С. 64–68.

17

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ / 2'2008



**основных
параметров
и методов оценки
качества
образования,
основанного
на исследователь-
ской деятельности
учащихся.**

4) с позиции *заказчиков* (родители) — аудитории, представители которой весьма различаются в исходных приоритетах и ценностных ориентирах в отношении условий, процессов и результатов образования. Но их мнение, с переходом системы образования в «сферу услуг», становится определяющим. Хотя пока это зафиксировано скорее лишь на уровне деклараций.

В 2007 году Департаментом образования города Москвы был объявлен конкурс-проект «Строим Школу будущего». При постановке вопроса о перспективах школьного образования в качестве одного из актуальных приемов было названо *социальное проектирование*, что обуславливает критерии оценки процесса и результата обучения. Образование как живой процесс, связанный с широкими социокультурными контекстами, не может существовать в замкнутой и завершающейся модели проекта. Одним из ключевых вопросов в образовании является вопрос о непрерывности развития системы. Актуализируется тезис о непрерывном развитии образования как живой социокультурной общности. При этом отметим, что развитие любых социокультурных общностей (школы в первую очередь) неразрывно связано с экономической, социальной и политической ситуацией в государстве. Основной принцип развития — опора на традиции при постоянном поиске новизны.

Ценность тех или иных традиций или инноваций может определяться как по отдельным позициям пользователей, так и в их связи по двум аспектам: *общие для всех* (традиции и новации жизненного уклада, стиль и формы организации процесса взаимодействия, единство декларируемой идеологии и ценностно-смысловых ориентиров) и *общие для каждого* (ощущение каждым членом сообщества значимости причастности к данной общности, наличие реальной деятельностной включенности, чувства взаимной ответственности). В этом отношении проблема качества образования начинает пониматься не столько как конечный (единый для всех набор критериев), сколько как рефлексивный инструмент саморазвития каждой конкретной образовательной общности.

Если основным критерием качества образования мы ставим *ценность развития*, то необходимо помнить, что развитие — понятие, претерпевающее изменения: в современном мире наблюдается стремительный рост объемов информации, науки и техники, дети с раннего возраста включаются в систему информационного потребления, что влечет за собой более раннее включение в общее социальное пространство. Поэтому основными смысловыми акцентами в оценке качества образования становятся не столько аспекты, связанные с образованием в автономных параметрах, сколько соотношение качества образования с характером жизни современного общества. При этом оговоримся, что мы не рассматриваем образование как средство подготовки к жизни. Мы понимаем образование как *одну из форм организации жизни*, которая, конечно, определяет уровень и качество жизни и в других

социокультурных общностях, а также в личностном (субъектном) измерении.

Таким образом, качество образования начинает в большой степени определяться не конечным набором знаний, умений и навыков, которые должны быть сформированы у учащегося на выходе из образовательного учреждения, а единством условий, процесса, результата в их динамике. Ключевым параметром для оценки качества образования выступает в таких условиях критерий развития, который мы также можем рассматривать по различным позициям пользователей:

1) развитие условий (материальных, социальных), их вариативность, насыщенность, продуктивность (здесь важно задавать смысловой набор приоритетов);

2) развитие профессионализма и эффективности построения образовательного процесса, его деятельностной составляющей и продуктивности (здесь важно выстраивать механизмы саморазвития как определяющего качества профессионализма);

3) развитие субъектности — способности осознанно и произвольно выстраивать и достигать цели в заданных социокультурных условиях с учетом собственных склонностей, способностей и освоенности способов деятельности (здесь можно задавать различные средства мониторинга развития субъектности и психологических способностей в интеллектуально-творческом, мотивационно-личностном и деятельностном аспектах);

4) развитие вариативности и эффективности в жизнедеятельностном аспекте условий, процесса и результативности образования (здесь разумно поддерживать вариативность образовательных учреждений с учетом социокультурных условий общества).

При этом стоит отметить, что уровень развития может оцениваться как минимум по трем параметрам: *качественному, количественному и качественно-количественному*. Как уже было сказано, в большинстве случаев критерием оценки качества служат количественные показатели. Это понятно — они легко формулируются и их просто отследить. Но, говоря о содержательном, качественном развитии образования в первую очередь следует определять качественные параметры. Категорию развития следует понимать в прогрессивном смысле — как появление качественно новых свойств; качественное преобразование, ведущее к новым возможностям. При этом, конечно, остается вопрос о «норме» развития в ее понимании как верхней планки развития (лучшее, что возможно для конкретного человека и общности в соответствующих условиях).

В рамках проекта «Строим школу будущего» коллектив авторов (Л. М. Митина, А. С. Обухов, М. В. Пискунова, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова) разработал систему диагностики результативности и качества образовательного процесса, основанного на исследовательской деятельности учащихся. Опишем основные





параметры и методы разработанной системы диагностики, направленной на выявление динамики внутреннего развития учащихся и педагогов. Данная система, безусловно, не охватывает всех параметров оценки качества образования, однако она сконцентрирована на параметрах значимых психологических критериев, отражающих качество образовательного процесса.

Предложенная система методик диагностики и экспертизы была сгруппирована в три блока: 1) экспертиза процесса исследовательской деятельности и ее продуктивности (результата); 2) диагностика внутреннего развития учащегося; 3) диагностика внутреннего развития педагога.

Рассмотрим основные параметры диагностики.

1. Экспертиза процесса исследовательской деятельности и ее продуктивности (результата)

При оценке содержания образовательного процесса на основе исследовательской деятельности наиболее значимы следующие моменты:

- инициирование (или торможение) исследовательской активности учащихся на уроке (методика — карта наблюдения на уроке с учетом определенных параметров наблюдения);
- вариативность и насыщенность образовательной среды и форм организации учебно-исследовательской деятельности, предоставляющей учащимся ситуации выбора и отвечающей полагаемым смыслам и целям исследовательской деятельности в образовании (параметры анализа различных форм организации исследовательской деятельности учащихся).

Также значимы:

- экспертная оценка хода исследовательской деятельности (критерии наблюдения);
- оценка эффективности различных форм организации исследовательской деятельности учащихся (метод — анкетирование до и после мероприятия — представлен на примере конференции исследовательских работ учащихся);
- оценка продуктивности (экспертная оценка исследовательских работ учащихся); при экспертизе следует учитывать возрастные особенности ребенка;
- выявление субъективного отношения к деятельности и субъективная включенность учащихся в работу (метод — анкетирование).

Необходимо отслеживать уровень и динамику развития специальных способностей, то есть проводить экспертизу (мониторинг) развития специальных (исследовательских) способностей:

- видеть проблемы;
- ставить вопросы;
- выдвигать гипотезы (версии);
- давать определения понятиям;
- способность классифицировать;
- наблюдать;



- овладение навыками проведения экспериментов;
- умение структурировать материал;
- делать выводы и умозаключения;
- объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

Показателем эффективности исследовательской деятельности для нас выступает то, насколько в ходе нее формируется жизненная позиция. С этой целью важно выявлять:

- тип и характер реагирования на проблемные ситуации;
- проявление поисковой активности с осознанным применением разных способов действия и рефлексивной позицией (анализом) причин успехов и неудач.

II. Диагностика внутреннего развития учащегося

Основные параметры внутреннего (психологического) развития учащихся в ходе осуществления исследовательской деятельности определяются спецификой научно-поисковой работы. Данные параметры было предложено разделить на два диагностических блока: 1) интеллектуальные и творческие способности; 2) мотивационно-личностные характеристики. Отметим наиболее значимые психологические параметры для диагностики развития.

1. Интеллектуальные и творческие способности

В отношении развития интеллектуальных и творческих способностей существенными моментами являются:

- развитие познавательных процессов и учебных навыков (общий уровень; динамика развития в ходе деятельности; произвольность познавательных процессов);
- уровень интеллекта;
- экспериментальное мышление;
- языковая личность и рефлексивные способности;
- общий уровень креативности;
- проявление креативности в проблемной ситуации.

В отношении диагностики познавательных процессов и учебных навыков следует отметить, что она помогает выявить *возможности* учащихся, тот аппарат, с помощью которого будет реализовываться весь алгоритм учебного исследования.

Для исследовательской работы весьма важно наличие высокого уровня абстрагирования, учебных навыков, рефлексивных способностей, креативности. При этом недостаточная сформированность основных операций мышления (способности классифицировать, обобщать, определять понятия), низкая способность к распределению, переключению и концентрации внимания, слабая наблюдательность, проблемы в восприятии, запоминании, незначительный словарный запас — не могут являться «противопоказанием» к проведению исследования. Это особенности, которые не отменяют исследование как таковое, а корректируют программу: выбор проблематики, характер работы, методический инструментарий. Следует выбирать материал, доступный ученику





с учетом зоны его актуального и ближайшего развития.

Исследовательская деятельность сама по себе является мощным развивающим инструментом и поэтому крайне важно отслеживать динамику развития познавательных процессов в ходе ее реализации.

Мы предлагаем организовывать диагностику по двум основным критериям: общий уровень развития познавательной сферы и динамика развития в ходе исследовательской деятельности (с учетом произвольности познавательных процессов).

2. Мотивационно-личностные характеристики

Наиболее значимыми характеристиками мотивационно-личностного развития учащихся, позволяющими судить о результативности и качестве образовательного процесса, основанного на исследовательской деятельности учащихся, являются:

- мотивация и познавательная активность;
- стремление к успеху/избегание неудач;
- настойчивость в достижении цели;
- способность к преодолению когнитивных трудностей;
- самостоятельность в процессе познания и принятия решений;
- исследовательская позиция;
- ценностные ориентации;
- осознанность жизненного пути и жизненные перспективы;
- идентичность;
- самооценка;
- саморегуляция;
- эмоциональное отношение к учебе, исследовательской деятельности;
- тревожность.



III. Диагностика внутреннего развития педагога

Основные параметры внутреннего (психологического) развития педагогов в ходе осуществления исследовательской деятельности определяются в соответствии с выделением трех интегральных характеристик труда учителя, предложенных Л. М. Митиной: направленность, компетентность и гибкость. Интегральные характеристики личности учителя детерминируют эффективность его труда и являются объектом профессионального развития.

В структуре педагогической компетентности Л. М. Митина выделяет три подструктуры: *деятельностная, коммуникативная, личностная*. Структура педагогической гибкости делится на три вида: *эмоциональная, интеллектуальная, поведенческая*.

Диагностическая программа уровня профессионального развития учителя включает как комплексные методики, направленные на выявление общего уровня педагогического мастерства учителя и уровня развития интегральных личностных характеристик, так и методики, позволяющие определять, какое конкретно звено в личностном и профессиональном развитии учителя депривировано.

Также значимо выявить систему деклараций целей и смыслов исследовательской деятельности в педагогическом коллективе и характер ее реализации.

Говоря о диагностическом инструментарии, следует отметить, что могут быть использованы как существующие методики, разработанные различными специалистами для оценки определенных психологических параметров, входящих в обозначенный выше перечень способностей и характеристик, так и специальные разработки, направленные на выявление развитости исследовательских способностей, освоенности исследовательской деятельности, сформированности исследовательской позиции. Целесообразно в систему диагностики развития включать не только анкеты, опросники, задачи для решения с помощью карандаша и бумаги и т. п., но и методики, где сама процедура предполагает исследование испытуемым того или иного нового для него объекта или явления.

При этом следует оговориться, что при всем богатстве вариативного диагностического инструментария и множественности параметров оценки, разумно отказаться от принципа «чем больше методик, тем лучше». Данный принцип не работает в образовательной практике. Требуется разделить инструментарий на «диагностический минимум» и методики для углубленной диагностики, а также выбирать из общего «банка» только то, что максимально по содержанию и минимально по времени и средствам выявляют параметры наиболее значимые для дальнейших практических задач. Никакая диагностика не должна быть самоцелью в практике образования. Она должна быть подчинена насущным задачам развития образования, корректировки педагогической деятельности и содействовать формированию личности учащегося. 📄



*В следующих номерах журнала «Исследовательская работа школьников» мы откроем отдельную рубрику — «**Диагностика развития**», в которой будем публиковать некоторые методики, направленные на оценку определенных параметров результативности и качества образовательного процесса, основанного на исследовательской деятельности учащихся.*