

Управление качеством образования

В вопросах и ответах

Марк Поташник, академик РАО

Сегодня мы завершаем публикацию темы, которую вели, начиная с 8-го номера журнала за прошлый год.

Нашим новым читателям, подписавшимся на журнал с этого полугодия, сообщаем, что проблема управления качеством образования вызвала массу вопросов. Редакция предложила своему давнему автору — академику РАО М.М. Поташнику — собрать наиболее существенные и ответить на них. Что он и сделал. Читатели журнала «НО» первыми ознакомились с этой новой работой М.М. Поташника, которая вышла отдельной книгой в издательстве Педагогического общества России.

Начало публикации см. в «НО» № 8, 9 за 2001 г.; 1, 2, 4, 5 за 2002 г.

Вопрос 71-й: Оценивая работу свою и коллег, прихожу к выводу о том, что мы даём своим ученикам достаточно хорошее среднее образование. Откуда же потом появляются политики, депутаты местных и федеральных законодательных собраний, которые устанавливают своим бывшим учителям нищенские зарплаты, а себе — огромные пособия, торпедируют принятие необходимых обществу законов, чем тормозят развитие страны; откуда берутся премьер-министры, не владеющие русским языком (хотя у них, как и у всех школьников, были уроки чтения и развития речи); откуда берутся современные образованные прохвосты, создающие финансовые пирамиды и использующие их для массового обмана вкладчиков? И всё это — с помощью нами же данных своим бывшим ученикам глубоких и прочных знаний?..

Вопрос 72-й: Учителя работают на пределе возможного, а в итоге — наплодили жуликов, лжецов, растленных типов. Чем это объяснить? Что мы делаем не то и не так?

На эти острые, кричащие вопросы даю общий ответ, так как причина их одна и та же — непонимание самой сути образования. Дело в том, что в нашем Отечестве *большинство директоров школ и педагогов, говоря о качестве образования, на самом деле имеют в виду только качество обучения.* И сколько бы сил ни вкладывали учителя в достижение прочных знаний, умений и навыков, эти ЗУНы автоматически не приводят к воспитанности, к высокой нравственности. Известна мысль классика: учёный подлец опаснее для общества, чем добропорядочный невежда.

То же касается и власть предержащих: даже самые прочные знания, умения и навыки не рождают интеллигентных, нравственных, совестливых людей.

И так будет до тех пор, пока мы не осознаем, что образование — это не только и не столько обучение ЗУНам. Это прежде всего и в первую очередь *воспитание, развитие нравственных качеств человека, его гражданская социализация.* В стране перевернута шкала нравственных ценностей, а без них нет и не может быть ни порядочных людей где бы то ни было (в том числе и во власти), ни материальной культуры, ни нормальной экономики («честность экономична» — сказал когда-то видный журналист Анатолий Аграновский) и потому не может быть нормального уровня жизни общества в нашей стране.

Не то и не так мы делаем одно: мы плохо воспитываем наших учеников.

Вопрос 73-й: Очевидно, что качество образования отражает цель образовательной-воспитательной деятельности. Технология управления качеством образования вторична по отношению к его целям. Можно ли обсуждать вопросы технологического характера (такие, как введение единого экзамена, переход на 12-летнее обучение в школе, разработка стандартов знаний и др.), не имея чёткого представления о том, какого человека общество хотело бы получить от школы и какие средства можно и нужно использовать для этого? Не кажется ли Вам, что в управлении качеством образования

телегу мы поставили впереди лошади?

То, о чём написали авторы вопросов, к сожалению, имеет место. Причину я вижу в том, что в России ещё не сложилось гражданское общество: в частности, нет мощных корпоративных сообществ на профессиональной основе (например, Союза педагогов России и т.п.), которые давали бы свои профессионально обоснованные рекомендации тем, кто должен принимать политические решения. Речь идёт не об отраслевых ведомствах — Министерство образования встроено во власть, зависимо от неё и потому его рекомендации, решения порой несамостоятельны, отражают точки зрения тех, кто «там, наверху». Добровольные же сообщества профессионалов не зависят от воли власти, свободны в своих суждениях и, что самое главное, профессиональны, компетентны в своей отрасли. Политические решения должны приниматься только после консультации политиков с профессионалами. Но этого не происходит. Мы с вами были свидетелями того, как на заседании Государственного Совета РФ в августе прошлого года обсуждался вопрос о школьной реформе (модернизации, совершенствовании), где были беспомощны выступления членов Госсовета С.Катанандова, А.Дзасохова, Е.Строева и других, решавших судьбу развития российского образования. Высшие государственные деятели высказывали абсолютно тривиальные, банальные вещи, демонстрировали очевидную невосприимчивость не только к достижениям учителей, но и к мнению учёных, которые на профессиональном уровне занимаются вопросами развития образования.

Разумеется, такие важные решения, как реформа или модернизация образования, должны проходить всенародное обсуждение и экспертизу профессионалов, чего у нас пока нет. Не дожили мы ещё до этого.

Вопрос 74-й: В своих лекциях Вы настойчиво ориентируете управленцев на разработку ценностных, духовных основ образования, что, по Вашему мнению, существенно изменит его качество. Но ведь вся нынешняя жизнь противоречит этой ориентации. Каждый человек в России и всё общество озабочены только тем, где и как заработать, чтобы выжить, прожить, просуществовать. Деньги становятся мерилем всех ценностей. Умеющие «делать деньги» делают эту способность нормой нравственности. Такова истинная правда жизни в нашем отечестве. О каких нравственных ценностях можно говорить, если люди воруют потому, что им нечего есть, потому что им вовремя не платят заработанное, потому что многие не могут найти достаточно оплачиваемую работу. А многие воруют потому, что это разрешено: вспомните наших олигархов. Можем ли мы не замечать этого? Зачем ориентировать директоров школ на пустые разговоры о качестве образования, далёкое от жизни?

Я очень сожалею, но автор этого вопроса, видимо, исповедует формулу вульгаризованного марксизма о том, что бытие определяет сознание (делаю такой вывод на основании негативного отношения автора к рыночной экономике). Отсюда логика развития общества такова: сначала накормим людей, создадим материальный достаток всем, а затем будем заниматься формированием духовности молодёжи и всего общества... Это заблуждение, ошибка серьёзного методологического характера.

Ценностные основы качества образования как фундамент будущей духовности, нравственности людей — это не пустые разговоры, не оторванное от жизни философствование, в чём упрекает меня автор. Это предпосылка, залог нормально развивающейся рыночной экономики. Пока общество (а в него входит и коррумпированная часть правоохранительных органов) будет позволять обкрадывать себя, взращивать киллеров, спокойно взирать на предел общенародной собственности, никакой рыночной (вообще никакой!) экономики не будет — один беспредел, чему мы свидетели. Иначе говоря: общественное сознание в данном случае определяет материальное бытие людей. До тех пор, пока наши школы будут считать хорошим образованием только знания, умения и навыки учащихся, до тех пор, пока в России будут воровать везде, где только можно, скрывать доходы, чтобы не платить налоги и т.п., в общественном сознании и в сознании людей будет господствовать извращённая, перевернутая

шкала нравственных ценностей.

Всем нам пора понять мудрую мысль, высказанную известным американским специалистом по управлению: «Главным барьером между нами и наиболее желаемым для нас будущим являемся мы сами».

Вопрос 75-й: В условиях демократизации общества, а значит, и школы учитель имеет право трактовать содержание учебного материала, событий и явлений жизни страны в соответствии со своими личными пристрастиями, ценностями, уровнем культуры, наконец. Соответствует ли такое положение вещей идее образования высокого качества? А если ценности, исповедуемые учителем, ошибочны? Где гарантия того, что такая «демократизация» школы не повредит образованию детей? Не лучше ли дать в учебниках те трактовки, те ценностные установки, которые отражают некие объективные факты, оценки, суждения? Иначе субъективизм может заполнить любой мировоззренческий предмет.

Ситуация эта действительно опасна, создаёт угрозу качеству образования учащихся с не критичным мышлением, особенно если слово учителя ученик воспринимает как истину в последней инстанции. Не будет преувеличением сказать, что именно это и происходит в большинстве школ: очень многие педагоги воспроизводят поколение себе подобных и потом удивляются: почему жизнь так слабо меняется к лучшему?

Разумеется, учитель в подлинно демократичном обществе должен знакомить учеников с разными толкованиями, интерпретациями содержания учебного материала, с тем чтобы предоставить самому ученику возможность сопоставить точки зрения, выбрать свою позицию. Учитель, если хочет, может высказать и свою точку зрения, но во всех случаях не должен навязывать её школьникам, охаивать другие мнения. Тем более без аргументов или на основании «мне не нравится»... Объективная, многоаспектная, взвешенная, проникнутая диалектикой позиция — это то, что и характеризует педагога-профессионала, дающего своим ученикам хорошее современное образование.

Гарантии того, что подобный «плюрализм» не навредит, никто, конечно, дать не в силах. Но два важных условия, при которых достигается образование высокого качества, я формулирую:

1. Плюралистическое мышление самого учителя, видение им явления, интерпретация того или иного фрагмента содержания учебника, идеи, имеющей важное воспитательное и развивающее значение и т.п., неоднозначность трактовок любых фактов жизни, учебных знаний — всё это будет способствовать развитию мышления школьников.

2. Формирование критичного мышления ученика, всемирное развитие у школьников именно диалектического подхода к анализу фактов и идей, создание ситуаций, в которых ученик сам должен делать свой выбор, и т.п. — бесспорно, повысят качество образования.

Вопрос 76-й: Возможно ли способы определения качества образования для учреждений общего среднего образования использовать в профучилищах, дающих начальное профессиональное образование?

Можно, и это уже делается. Разница в том, что при прогнозировании целей и определении результатов к набору так называемых школьных параметров добавляются ещё параметры, связанные прежде всего с практическими умениями, навыками и знаниями в сфере профессиональной подготовки учащегося профучилища. Причём эти показатели, если говорить в теоретическом аспекте, имеют равновесное значение со всеми другими, характеризующими качество общего среднего образования. Больше того, для многих выпускников профучилищ они имеют приоритетное значение. Ибо именно профессиональные потребности «вытягивают» на хороший уровень и общеакадемические знания, пробуждают потребность в них, ведут к более профессиональной, добросовестной работе, повышают качество труда. Не следует забывать, что многие подростки лучше постигают основы наук, идя к ним не от теории, а от практики, работая руками.

Вопрос 77-й: Каковы минимально необходимые объекты мониторинга деятельности школы для определения качества образования каждого школьника?

К таким объектам относятся те параметры, которые позволяют операционально определить такие качества школьника, как обученность, обучаемость, природные способности, возможности, интересы и достигнутые результаты на тот период, когда определяется качество образования. Результаты координируются с целями (чтобы их можно было сопоставлять), то есть выбирают те из их возможного многообразия, которые проектировались, например: качество знаний, степень развитости школьника, уровень нравственной воспитанности, степень социализации и социальной адаптации, возможные (а иногда и неизбежные) отрицательные эффекты и последствия образования (ухудшение здоровья, перегрузки и т.д.). Соотношение поставленных целей и результатов и отражает качество образования.

Однако будем помнить, что потребность определить качество образования возникает в разное время (по текущим, конечным, отдалённым результатам) и для разных объектов (для конкретного ученика, класса, степени и т.д.). В зависимости от этого берутся данные индивидуального или обобщённого мониторинга. Всё это в совокупности и составляет ядро исследовательской деятельности учителей и руководителей школ и других образовательных учреждений.

Подчеркну: эта интересная и увлекательная работа для тех руководителей и учителей, которые поставили перед собой задачу создать действительно хорошую школу для детей — школу, имеющую явные преимущества перед другими, ставящую перед собой напряжённые цели, ориентированные в будущее.

Вопрос 78-й: Когда я впервые увидела книгу «Управление качеством образования» и когда нам объявили, что новая тема, над которой будут работать все школы города, связана с проблемой качества образования, то первое впечатление было таким: всё это искусственно, надуманно, ибо несколько десятков лет, что я работаю в школе, мы только тем и занимались — боролись за повышение качества образования. Так в чём новизна Вашего подхода? Дайте, пожалуйста, чёткий и прямой ответ.

Прежде всего, думаю, у тех, кто внимательно прочёл книгу «Управление качеством образования» вопрос о новизне постановки проблемы отпал. Но тем не менее назову некоторые аспекты новизны без их раскрытия.

1. Отличие нового представления об образовании (а потому и о его качестве) в том, что мы рассматриваем понятие «образование» как неравнозначное обучение, где обучение — лишь часть образования, а не единственная, не доминирующая его составляющая.

2. Результаты академических знаний становятся всё менее и менее главным показателем качества образования; на смену им приходят такие важные характеристики для будущей успешности человека в жизни, как устойчивая мотивация познания, сформированность надпредметных способов учебной деятельности, умение самостоятельно учиться всю жизнь и т.д. Всё это входит в такой показатель, как степень развитости личности.

3. Принципиально новым является само толкование термина «качество образования» как соотношение цели и результата, как мера достижения цели, поставленной операционально и спрогнозированной на определённый результат. В прошлом опыте российского образования этого не было: общеизвестна массовая практика, когда цели — об одном, результаты — о другом и потому они несопоставимы.

4. При современной трактовке качества образования определяется уровень воспитанности школьника, который проектируется и оценивается либо отдельно, либо входит в показатель «степень развитости школьника».

5. Никогда прежде качество образования не оценивалось с таких позиций: какой ценой достигнуты те или иные его результаты. Теперь же в оценку качества образования, как обязательный компонент входят его отрицательные эффекты и последствия.

6. Только исходя из нового определения, образование признаётся качественным, если

школьник обучается и воспитывается на максимуме возможного для него, что кардинально меняет систему оценивания качества работы школы: появляется реальная возможность оценить работу не только лицеев, гимназий и школ с высокими процентами обучающихся без троек, но и школ с классами коррекционно-развивающего обучения и т.п., чего не было прежде.

7. При новом определении качества образования возникает новое, пока ещё не всеми работниками школ осознанное понимание того, что никакие (глубокие, прочные и т.д.) ЗУНы не могут быть целью современной школы, это всего лишь одно из средств для достижения тех или иных целей и ценностей человека.

8. Впервые возникает справедливое и долгожданное выравнивание социально значимых оценок качества образования, которое устраняет укоренившееся в России противоречие между детьми, склонными к умственной деятельности и потому способными легко учиться на «4» и «5», и детьми, склонными к другим видам деятельности и достигшими в них больших успехов, что приводит в конечном счёте к равной социальной ценности как тех, кто ориентирован на вуз, так и тех, кто ориентирован на рабочие профессии. Происходит восстановление высокого и достойного статуса выпускников 9-х и 11-х классов, ориентированных на работу на производстве, что, несомненно, приведёт к росту качества жизни, повышению её уровня для основной массы населения (в стране сейчас при избытке программистов, юристов острая нехватка бульдозеристов, экскаваторщиков, станочников, строителей и высококвалифицированных рабочих почти всех специальностей, создающих материальные ценности).

9. Новое толкование качества образования восстанавливает приоритет воспитания в образовании, что имеет принципиальное значение для развития общества.

10. Возникла возможность различать показатели качества образования на разных уровнях управления: школьном, муниципальном, региональном.

И это ещё не всё. Уверен, автор вопроса поймёт, что управление качеством образования сейчас и прежде — это, как шутят в Одессе, две большие разницы. Это принципиально отличающиеся друг от друга основополагающие категории.

Вопрос 79-й: В нашей школе очень большое внимание уделяется технологической разработке форм и методов обучения для повышения качества знаний как одной из важнейших составляющих качества образования. Практически все учителя умеют проводить уроки в самых разнообразных, увлекательных для детей формах: «урок-аукцион», «урок-диспут», «урок-суд», «урок-викторина» и т.д. Учителя используют только психосберегающие технологии обучения. Заниматься всем этим очень интересно и учителям, и ребятам. Но, если говорить откровенно, объективные показатели качества образования от этого существенно не улучшились, перегрузка хоть и уменьшилась, но очень незначительно. В чём тут дело, чего мы не учитываем?

Прежде всего, хочу сердечно поблагодарить автора за этот важный вопрос. Это как раз тот случай, о котором можно сказать: если бы такого вопроса не было, то его следовало бы придумать, насколько он важен для решения проблем управления качеством образования.

Всё, о чём пишет автор вопроса, это несоответствие целей результату. Так и должно быть. Причин тому вижу несколько.

Первая. Все названные автором нововведения в школе осуществлены в рамках одной и той же модели организации образовательного процесса — в рамках классно-урочной системы, которая, при всех своих плюсах, имеет и достаточно минусов. Ей уже триста пятьдесят лет, и за это время практически всё (или почти всё), что из неё можно было «выжать», уже «выжато», она достигла предела своих возможностей. Почти всё, что можно было изобрести в её рамках, уже изобретено, испробовано и многими освоено. Для современного образования классно-урочная система стала неким ограничителем (а в ближайшее время, возможно, станет и тормозом). Однако её традиционность, привычка к ней учителей, незнание ими других форм организации образовательного процесса не позволяют существенно улучшать результаты образования. Известны методы предметно-группового равноуровневого (по сути — диффе-

ренцированного) обучения, коллективного способа обучения, школа-парк, которые альтернативны классно-урочной системе. Но, к сожалению, школы боятся идти на радикальные эксперименты, которые, конечно же, порождают серьезные организационные проблемы для руководителей, для учителей да и учеников.

Вторая причина. Экстернат, образование с помощью электронных версий учебников с обучающими и контролирующими программными средствами, перенос акцента в педагогической деятельности с упрямого и малорезультативного формирования ЗУНов на мотивацию познания, надпредметные способы образовательной деятельности, с тем чтобы большее число ребят могли работать в режиме самообразования, практически полное отсутствие в стране консалтинговых образовательных услуг и т.д. — всё это не позволяет учителям вырваться из жестких рамок классно-урочной системы, получать образование нового качества.

Третья причина — не менее значима. Дело в том, что все перечисленные автором новшества находятся в рамках прежнего — крайне перегруженного, трудно воспринимаемого школьниками — содержания образования. Федеральный министр общего и профессионального образования В.М.Филиппов не раз публично заявлял, что, по его данным, половина детей не способна воспринять весь объем знаний, который даётся сейчас в школе, что многие ребята в силу плохого здоровья больше нуждаются сейчас в помощи врача, а не учителя. Под давлением педагогов дети в «лучшем» случае выучивают требуемое наизусть и после неосознанного повторения («на отметку») так и не понятых ими знаний забывают только что бездумно выученное.

Многие учителя-практики, учёные-физиологи (да и не только они) однозначно отмечают перегруженность программ, обилие в них совершенно ненужных детям схоластических сведений. Именно эти обстоятельства и не позволяют учителям при всех стараниях и ухищрениях, касающихся форм и методов обучения, дать ребятам образование высокого качества. Но для изменения содержания образования нужна прежде всего политическая воля высших властей в стране, которой, к сожалению, пока нет.

Единственное, что можно порекомендовать учителям, — так это, перейдя в экспериментальный режим, добиться разрешения работать по новому учебному плану и программам значительно уменьшенного объема.

Это сложная проблема, она требует и переориентации вузов на новое (уменьшенное) содержание школьного образования, то есть реформы всей системы образования в стране.

Проблема и в том, что значительная часть тех, кто влияет на объем содержания среднего образования, как только вопрос ставится о его уменьшении, тут же начинают пугать общественность такими катастрофами, как падение интеллектуального потенциала, утрата независимости и безопасности страны и т.п. Хотя в развитых странах мира объем содержания среднего образования гораздо меньше, чем в России, и никаких катастроф там не происходит.

Обращаю внимание автора вопроса на то, что никто никакими исследованиями не доказал: объем учебных программ и количество учебных часов, отведённых федеральным учебным планом на ту или иную дисциплину, необходим и достаточен. Жизнь убедительно показывает, что это ошибка (см. об этом публикации в «НО» № 2, 2000; № 1, 2001; № 1, 2002. — *Прим. ред.*).

Вопрос 80-й: Вы всячески стремитесь принизить роль знаний, умений и навыков как важнейшей составляющей качества современного образования. Но испокон веку все школы нашей страны и мира гордились именно добротным качеством знаний своих выпускников. Неужели миллионы учителей десятки лет были так глупы, что не понимали второстепенности этого показателя качества образования?

Вопрос поставлен, я бы сказал, не вполне корректно: я нигде не утверждаю второстепенность знаний, умений, навыков. Говорю лишь о том, что это только один из нескольких показателей качества образования, наряду с другими не менее важными. Кроме того, во все времена лучшие педагоги и лучшие школы считали образованными не только хорошо обученных, но и хорошо воспитанных, развитых, трудолюбивых выпускников. Так что не стоит

грешить против правды. Наконец, объективные показатели здоровья детей не позволяют отказаться при оценке качества хотя бы только знаний от анализа того, какой ценой эти знания получены.

И последний аргумент. Я утверждаю, что распространённая сейчас оценка качества знаний по проценту ребят, успевающих на «4» и «5», и по числу многоаспектного оценивания качества знаний в нашей школе уже давно нет. Кто из ныне действующих практиков может сказать, что помнит, знает, использует многостороннюю научно обоснованную оценку качества знаний, разработанную видным российским дидактом — академиком РАО И.Я.Лернером, изложенную им в известной книге «Качество знаний учащихся и пути его совершенствования (Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. М.: Педагогика, 1978). Полноценность знаний там характеризуется (оценивается) по таким параметрам, как: *полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность*, а не по проценту детей, успевающих на «4» и «5» (хорошую оценку легко получит и зубрила), или числу медалистов, не подтверждающих в большинстве своём эти медали при первой внешней экспертизе — экзаме-не в вуз.

Вопрос 81-й: На своих лекциях и в книгах Вы подчёркиваете, что управление качеством образования — составная часть такой области науки и практики, которую называете менеджмент в образовании. Другие учёные называют эту область педагогическим менеджментом. Вы возражаете. Но какое значение имеют все эти терминологические споры для качества образования? Для практиков?

Один из показателей образованности человека — грамотное, корректное употребление понятий, которые являются одним из средств нашего мышления. Если средства ущербны, ошибочны, то и умозаключения, которые мы строим с их помощью, так же ущербны и ошибочны.

Точный смысл словосочетания «менеджмент в образовании» — управление в образовании, то есть в образовательной отрасли, в системе образования, в которой, как известно, несколько уровней: федеральный, региональный, муниципальный, школьный и уровень субъектов образовательного взаимодействия. Так, все работники федерального министерства, региональных департаментов, городских и районных управлений, комитетов и отделов образования и руководители образовательных учреждений занимаются управленческой деятельностью то есть менеджментом, и потому педагогической деятельностью их работу никак не назовёшь: непосредственно со школьниками они не работают. Они создают условия (научно-методические, кадровые, финансовые, материальные, нормативно-правовые и др.), планируют, организуют, стимулируют, контролируют педагогическую деятельность, то есть управляют ею. Но ещё раз подчеркну: непосредственно этой деятельностью не занимаются. Поэтому к работе управленцев (менеджменту) прилагательное «педагогический» относить некорректно, их деятельность по своей сути, по содержанию не педагогическая, раз в ней не участвует ребёнок, а управленческая.

Что же касается субъектов образовательного взаимодействия (педагог — школьник), то здесь иногда говорят об управлении процессом усвоения знаний (...процентом воспитания и т.п.), но это и есть собственно педагогическая деятельность. Непонятно, почему её нужно называть педагогическим менеджментом, ибо, как говорят, термин уже занят, ясен и однозначен. Зачем же вводить абсолютно синонимичное понятие, которое только запутывает людей, размывает смысл?

Я не раз просил любителей придумывать новомодные термины с неясной, двусмысленной, алогичной сутью: обоснуйте своё нововведение — словосочетание «педагогический менеджмент» — и выскажите свои возражения против понятия «менеджмент в образовании». В ответ услышал весьма своеобразную «аргументацию»: «Я так считаю». Дело в том, что эти словотворцы не понимают, что *понятия нельзя придумывать, они выводятся только из знания предмета, на основе фактов о нём, неких закономерностей.*

В заключение напминаю известный афоризм основателя европейской науки нового времени — великого французского математика и философа Рене Декарта: «Определяйте значение слов. Этим вы избавите человечество от половины его недоразумений».

Что касается спора о терминах в связи с качеством образования, то, полагаю, всем очевидно: использование только точных, научно обоснованных понятий, категорий является обязательным требованием к образованию высокого качества.

Вопрос 82-й: Вы утверждаете, что многие результаты образования нужно и можно определять квалиметрическим путём. Объясните конкретнее, как это делать.

Известно, что существуют количественные и качественные способы (методы) оценивания. Количественные предполагают некую точку отсчёта, единицу измерения и т.д., что в образовательной практике находит весьма ограниченное применение, поэтому чаще всего они сочетаются с качественными. К количественным методам (и то с оговорками) можно отнести, например, определение темпа чтения по числу слов в минуту, темпа письма, балльную оценку за диктант (качество обучения языку, знание грамматики и синтаксиса). Здесь есть довольно чёткие количественные нормативы, хотя вряд ли их можно назвать научно обоснованными: почему за 5 ошибок ставить «двойку», а не за 6, не за 4?

Надеюсь, педагоги понимают, что пятибалльная система оценок знаний по истории, литературе, физике, химии и т.д. — это не количественный, а качественный метод.

Большинство оценок результатов образования, понимаемого в современном толковании, такие, как оценка личностного развития, воспитанности, готовности поступать тем или иным образом в обычной или экстремальной ситуации, креативности и т.д., осуществляется квалиметрическим, то есть качественным, аналитическим, описательным путём.

Если есть возможность, лучше использовать апробированные, доказавшие свою валидность и объективность методики. Если же их нет, то такие методики придётся разрабатывать самим. Сначала определите номенклатуру уровней: высокий, средний, низкий, оптимальный, допустимый, недопустимый, пограничный или превосходный, вышесредний, средний, нижесредний, пограничный, дефектный и т.д. Далее отберите показатели, которые в совокупности охарактеризуют уровень оцениваемого качества, параметра, результата. Набор таких показателей должен удовлетворять требованиям полноты, целостности, должен быть проверен в исследовательско-экспериментальном режиме.

Признаю трудности корректного определения результатов образования, но они ни в коей мере не отвергают самой возможности такого определения. Конечно же, речь идёт не о жёстких законах прямых связей в цепочке цель — средство (процесс) — результат, а о таких закономерностях, когда прогнозируемые результаты носят вероятностный характер. А потому *признаём примерность, приблизительность, преимущественно качественный характер оценивания результатов образовательного процесса и управления им. Но при этом никоим образом нельзя отвергать необходимость и возможность их прогнозирования, проектирования, оценивания.* Не будем забывать: даже в таких тонких духовных сферах, как воспитание и развитие, пусть и весьма общим, но часто вполне «работающим» может быть даже критерий факта, например, совершён поступок — честный или бесчестный, характеризующий человека и т.п.

Напомню читателям известные и широко применяемые квалиметрические (описательные) методики определения результатов и качества образования:

- оценка прогноза потенциального развития школьника, сделанного учителем как одним из экспертов;
- оценка поведения в естественно возникших экстремальных ситуациях, на которые не скупится жизнь;
- оценка поведения учеников в специально продуманных и организованных педагогами ситуациях;
- достижение высшей качественной оценки по шкале критериев, разработанных школой;

— использование совокупности так называемых сквозных (то есть годящихся для оценки любых действий, поступков и т.п.) психологических показателей, например:

знает, как надо (интеллектуальный показатель); способен реализовать (волевой показатель); хочет реализовать (эмоциональный показатель).

Рассмотрим пример, взятый из книги «Экспертиза качества образования и внутришкольный контроль», подготовленной авторским коллективом муниципальной многопрофильной гимназии г. Нижняя Салда Свердловской области (директор — заслуженный работник культуры РФ Н.К.Новосёлова) при участии учёных Нижнетагильского педагогического института, доцентов С.А.Ноздрин и А.А.Сиялова. Для определения одного из результатов образования оценивается такой неизмеряемый комплексный показатель, как уровень музыкальности дошкольника.

Четвёртый (высший) уровень развития музыкальности — 3,5–4 балла. Ребёнок обладает устойчивым интересом к музыкальной деятельности, ярким эмоционально-оценочным отношением к музыке, умением охарактеризовать её, применяя образные описания, самостоятельно и правильно даёт жанровую характеристику музыкальных произведений. Он различает музыкальные звуки по высоте, длительности, тембру, динамике в соответствии с требованиями программы. Отличается творческим отношением к различным видам музыкальной деятельности и прекрасной музыкальной памятью.

Третий (высокий) уровень развития музыкальности — 2,4–3,4 балла.

У ребёнка отмечается положительный интерес к музыке. Он обладает эмоционально-оценочным отношением к музыке и умением охарактеризовать её. С помощью элементарных наводящих вопросов взрослого правильно даёт жанровую характеристику музыкальных произведений и рассказывает об общем характере музыки, различает звуки по высоте, длительности, динамике, тембру, а также может и хочет сочинять песню, танец, импровизировать на металлофоне. Отличается хорошей музыкальной памятью.

Второй (средний) уровень развития музыкальности — 1,3–2,3 балла.

У ребёнка отмечается интерес к музыке. Имеет эмоционально-оценочное отношение к ней, может охарактеризовать её, определить жанр при условии оказания ему помощи. При наличии помощи может определить соотношение музыкальных звуков по высоте, длительности, тембру, динамике. Способен на репродуктивное музыкальное мышление и обладает весьма посредственной музыкальной памятью.

Оценки затем заносятся в журнал, выстраиваются в таблицы, на их основе вычерчиваются диаграммы, определяется динамика развития этого результата образовательной деятельности и т.д.

Я не хочу вступать в спор со специалистами в области музыки по поводу качества оценки: возможно, оно высоко, а может, в нём есть и недостатки. Важно, чтобы читатель уловил сам принцип разработки методики оценки любого личностного качества ребёнка, которая школа считает нужным отнести к показателям качества образования.

Замечу, что в приведённом примере квалиметрическая (описательная) оценка музыкальности ребёнка определяется как итоговый показатель одного из качеств образования в виде среднего балла уровня развития эмоциональной отзывчивости, слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, способности к музыкальному творчеству.

Напомню, что уровни как способ квалиметрической (качественной) оценки результатов образовательной деятельности применялся в педагогике достаточно давно. Вспомним известные уровни обязательного усвоения, разработанные несколько десятилетий назад в лаборатории общих проблем дидактики РАО В.В.Краевским, И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным:

1-й уровень — знание (запоминание и воспроизведение);

2-й уровень — понимание (объяснение, изложение, интерпретация);

3-й уровень — применение (по образцу, в сходной ситуации, в изменённой ситуации);

4-й уровень — обобщение и систематизация (выделение части из целого и комбинации элементов для получения целого, обладающего новизной) — это уровень творчества;

5-й уровень — эмоционально-ценностное отношение.

Каждый более высокий уровень включает требования предыдущего.

В дополнение к сказанному приведу ещё один известный, обоснованный научно, доказавший свою эффективность в практике метод квалиметрической оценки любого результата образования, который нельзя измерить. Речь идёт о методе педагогического консилиума, являющегося разновидностью экспертной оценки. Суть его известна. Собирается группа специалистов (экспертов), которые по заранее разработанным параметрам, характеристикам оценивают каждого ученика. Оценки обсуждаются, аргументируются и выносятся согласованная оценка в баллах, уровнях, эпитетах и т.д., которая и заносится в протокол заседания. Таким образом можно прогнозировать результаты и цели образования по каждому школьнику, оценивать промежуточные, конечные и отдалённые показатели качества его образования.

Мне могут возразить: результаты такого совещания группы людей можно ли считать научно выверенным методом?

Напомню: метод педагогического консилиума был разработан ещё в 70-е годы прошлого столетия академиком Ю.К.Бабанским. Юрий Константинович взял одиннадцать параметров, характеризующих развитость реальных учебных и воспитательных возможностей ребёнка, и собрав так называемый малый педсовет, просил учителей методом обсуждения дать качественные оценки. Он доказал, что из огромного числа качеств (их более тысячи), характеризующих ребёнка, можно выбрать некоторые (немногим более десяти) главные, существенные, которые с минимальной погрешностью позволяют оценить ребёнка достаточно точно, как если бы обсуждение велось по сотне или тысяче параметров. Попытка вывести итоговый показатель уровня учебных возможностей школьника (при использовании большого числа параметров) с помощью ЭВМ показала *те же самые* результаты, что и педагогический консилиум.

Всё это говорит о *реальной возможности определить самые различные результаты образования*, а значит, и прогнозировать, и проектировать их. То есть чётко определять образовательные цели.