

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИМЕТРИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Качество образования взрослых принято оценивать на двух уровнях: 1) индивидуально-личностном с учётом реальных достижений в повышении конкурентоспособности специалиста на рынке труда; 2) общественно-государственном, когда диагностируется и фиксируется социальная значимость когнитивных и аксиологических приобретений личности в процессе обучения.

В методологии оценки качества образования всех уровней и профилей смыслообразующей категорией является стандартизация ожидаемых и желательных результатов обучения. Сегодня ведутся широкие дискуссии по поводу образовательных стандартов на международном, государственном, региональном уровнях. Есть попытки разрабатывать образовательные стандарты для отдельных типов учебных заведений, в частности в системе последиplomного (непрерывного дополнительного) образования взрослых. Такие стандарты полезны тем, что могут служить критериями оценки эффективности и качества конкурирующих образовательных стратегий, технологий, мето-

дик; с образовательных стандартов начинается дифференциация обучения взрослых в соответствии с интересами, способностями, потребностями личности и с социальным заказом рынка труда. Но реализацию образовательной дифференциации осложняет, тормозит отсутствие качественных и надёжных диагностических методик.

В современном образовании вопросами разработки эффективных диагностических методик, способов оценки качества «образовательной продукции» занимается относительно новая научная отрасль — квалиметрия (от латинского *qualis* — какой по качеству и метрия — измерение). Насколько обосновано применение в образовании квалиметрических методов?

По своей сути образование — социально-педагогическая, открытая, самоорганизующаяся, развивающаяся и развиваемая система. В качестве её смыслообразующего компонента мы можем выделить проектирование и реализацию педагогических технологий, способствующих формированию и развитию личности обучаемых,

профессиональной компетентности и профессиональной культуры специалиста (а в современных социально-экономических условиях России зачастую профессиональной реабилитации кадровых работников). *Оценка* в функционировании такой системы — понятие универсальное, объективное, оно выступает средством реализации закона сохранения системы. Что это значит?

Любая система имеет две объективные цели: главную — самосохранение и функциональную — сохранение вышестоящей системы, в которую данная входит как часть. Закон сохранения систем (взаимозависимость между главной и функциональной целями одной и той же системы) предписывает любой системе одновременную реализацию обеих целей. Критериями достижения обеих целей служат адаптивно-гомеостатические (нормативные) показатели параметров главной и функциональной целей системы: природной и производственной базы, здоровья своей и вышестоящей системы, организованности (дисциплины) в обществе и гармонии (регулируемости) в природе, интеллекта своей и вышестоящей системы [3].

Каждый из этих параметров составлен из соответствующих компонентов, характеризующихся своими индивидуальными нормативными показателями, которые имеют допустимые пределы изменения. Сущность управления социально-педагогической системой в непрерывном *оценивании*, то есть в сопос-

тавлении текущих показателей целевых параметров с нормативными. Отклонения служат сигналом для управляющих воздействий, возвращающих систему в нормальное состояние. В природных системах адаптивно-гомеостатические показатели главной и функциональной целей закодированы в наследственных программах. В искусственно созданных социальных системах нормативные показатели целевых параметров устанавливаются сознательно на основе теоретических и эмпирических исследований. Поэтому качество оценки, а значит качество управления социальными системами, зависит от качества определения этих показателей (стандартов).

Попытка построить тезаурус образовательного стандарта обнаруживает самое разное толкование этого не вполне научного понятия. В системе дополнительного профессионального образования разброс мнений разработчиков стандартов находится в интервалах:

1) от буквального следования требованиям к государственным образовательным стандартам, изложенным в ст. 7 Федерального закона «Об образовании», до принципиального отказа использовать такой компонент стандарта, как минимальное содержание образования;

2) от центристской ориентации разработчиков, пытающихся унифицировать дополнительное профессиональное образование, до гипертрофии регионального и отраслевого компонентов и автономизации

учебных заведений. Это объясняет, почему образовательные стандарты различных ступеней и уровней общего и профессионального образования обладают известной «непроницаемостью» относительно друг друга и выдержаны в логике дискретного образования. Они не отвечают принципам непрерывности и преемственности, то есть структурно-интегративной методологии образования. А сегодня в образовании актуален такой метод, «...с помощью которого можно было бы рассматривать систему образования не как совокупность разрозненных элементов, обращённых к нам какой-либо одной стороной, а как единую систему, взаимодействующие части которой сами бы указывали на то, насколько удовлетворительно осуществляется это взаимодействие» [1].

В системе профессионального образования на всех его этапах присутствуют «несходящиеся» цели, что обусловлено различиями в методологических подходах разработчиков; доминированием ведомственно-концептуальной ориентации, особенно на уровне последипломного обучения, а также отсутствием интегрирующего государственного органа типа Национального совета по образовательным стандартам в США. Но дело не стоит на месте. Активно ведутся исследования в области методологии квалиметрии образования (А.И. Субетто, А.Н. Селезнёва, А.А. Аветисов, В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, Л.Б. Кухар и др.), опреде-

лены основные требования к качественной и количественной оценочной практике (Л.И. Селезнёва, В.С. Черепанов, П.И. Дзегеленок, А.М. Бершадский и др.). В то же время в системе дополнительного профессионального образования есть ряд проблем, которые требуют решения. Необходимо, в частности:

осмыслить новые цели, ценности и смыслы обучения; анализировать изменившиеся реалии государственно-политического обустройства России;

определить, какими средствами можно воздействовать на процесс диверсификации российского образования, как расширить рамки правовой системы России;

рассмотреть содержание образования взрослых в качестве междисциплинарной структурно-интегративной категории и включить в это содержание вопросы философии профессионального образования, общей и профессиональной педагогики, психологии, политологии, антропозологии, безопасной жизнедеятельности независимо от профиля обучения;

уточнить полный состав лично и общественно значимых (общенаучных или/и обобщённых профессиональных) интеллектуальных умений и навыков каждой профессиональной образовательной подсистемы;

определить критерии (меру оценки) сформированности этих умений и навыков;

дать анализ проблемы профессионального потенциа-

ла человека как интегральной системы потребностей и способностей.

Теория потенциала человека — это звено, соединяющее концептуальное знание о человеке с частнонаучными и прикладными (отраслевыми) аспектами его изучения. В современной практике психолого-педагогической и профессиональной оценки (чаще всего тестирования) отсутствует строго научное представление о потенциале человека. Он трактуется произвольно. Зачастую создаётся редуцированная модель потенциала. Никакие последующие точные квалиметрические методики не компенсируют этих методологических изъянов, поскольку нет чётких представлений о том, **что** же измеряется. Задачи становления нового качества дополнительного профессионального образования требуют более детальных практико-ориентированных исследований.

Особое место в квалиметрии дополнительного профессионального образования занимают образовательные программы. Образовательная программа может трактоваться как совокупность документов, определяющих цели, последовательность и содержание образования определённого уровня и направленности. Образовательная программа включает совокупность средств оценки самой программы, целей обучения, приобретённых знаний и умений, соответствия заказам рынков труда и образовательных услуг (последние определяются потребностями всех тех

сфер, которые составляют основу материальной и духовной культуры, а также потребностями социума в целом, малых социальных групп, например, семьи). При этом разрабатываемые квалиметрические методы своим содержанием должны быть направлены на диагностику перехода от нормативно-ролевой или узкофункциональной парадигмы образования взрослых к парадигме «образование в целях культурного развития». Основными принципами такого обучения должны стать: главенство самостоятельного обучения, опора на жизненный и профессиональный опыт, развитие образовательных потребностей.

В области разработки квалиметрических методик наиболее важны следующие:

1) определить слагаемые системного подхода к контролю и оценке в образовании;

2) сопроводить общее решение задачи проектирования педагогического мониторинга вариативной составляющей, позволяющей учесть конкретные условия протекания дополнительного профессионального обучения;

3) системная децентрализация педагогического мониторинга путём привлечения потребителей оценочной продукции к оценке качества подготовки и переподготовки специалиста.

Учреждениям дополнительного профессионального образования даны большие права по разработке авторских образовательных программ. Тем острее стоит проблема их свое-

временной педагогической квалиметрии. Можно выделить некоторую инвариантную структуру всякой программы, которую следует рекомендовать разработчикам (для самооценки), экспертам (для внешней оценки) и потребителям образовательных услуг (для выяснения её соответствия целям обучения и отличия от традиционных программ в заданном когнитивном и аксиологическом полях).

Мы определили структурные составляющие инвариантных требований к современным образовательным программам курсовых подготовок в системе повышения квалификации педагогов, дифференцировали прогнозируемые и ожидаемые позитивные отличия каждого структурного элемента от подобного в традиционных программах при данном уровне и профиле обучения; на основе экспертного анализа определена оценка в баллах (по пятибалльной шкале) по каждому пункту анализа:

I. Актуальность темы курсовой подготовки

- 1) традиционная, локально-предметная, но востребована педагогами-практиками (1 балл);
- 2) практико-ориентированная, но содержащая инновационные подходы к постановке и решению задач обучения (2 балла);
- 3) содержит элементы авторского подхода, теоретической новизны в определении структуры курсовой подготовки, содержания отдельных учебных блоков (3 балла);

4) тема известна в образовательной практике, но полностью приобрела авторское толкование в структуре и содержании программы (4 балла);

5) тема новая, адекватная проблемам, требующим решения и на теоретическом уровне, и на уровне практического внедрения (5 баллов).

II. Научная образовательная концепция программы

1) разработана на теоретическом уровне, широко внедрена в практику обучения, достаточно традиционна, но выбрана автором программы в соответствии с вескими аргументами в пользу её эффективности в данном образовательном курсе (1 балл);

2) разработана теоретически, апробирована, но не получила пока широкого внедрения в практику (2 балла);

3) дискутируется на научном уровне, даёт хорошие результаты при локальном внедрении, не имеет аналога применения в данной образовательной области (3 балла);

4) известна в науке и практике обучения, но получила авторское развитие (4 балла);

5) авторская, с высоким уровнем эффективности, построенная в соответствии со структурно-интегративной методологией образования (5 баллов).

III. Цель и задачи обучения

1) традиционные, но вполне соответствуют претензиям

потребителей (заказчиков) (1 балл);

2) заново структурированные с элементами новизны (2 балла);

3) получившие новую формулировку в конкретных условиях обучения (3 балла);

4) традиционные, но с учётом регионального компонента (4 балла);

5) обновлённые автором в соответствии с актуальными образовательными парадигмами (5 баллов).

IV. Структура курса

1) линейная (1 балл);

2) нелинейная (например, блочно-модульная) (2 балла);

3) матрично-сетевая (3 балла);

4) дифференцированная (4 балла);

5) интегративная (5 баллов).

V. Содержание курсовой подготовки

1) традиционное (1 балл);

2) традиционное, но переструктурированное на основе интегративного подхода (2 балла);

3) традиционное, но переструктурированное с учётом компьютерной поддержки (3 балла);

4) имеет существенные отличия от традиционного содержания, эффективность которых проверена в педагогическом мониторинге (4 балла);

5) новое, описанное автором в научно-методических статьях, монографиях, апробированное в курсовых подготовках (5 баллов).

VI. Технологическая поддержка программы

1) традиционная (1 балл);
 2) с элементами новизны в реализации деятельностного подхода в обучении (2 балла);

3) рекламируемая в педагогике, но внедряемая автором впервые (3 балла);

4) с элементами, разработанными автором (4 балла);

5) авторская, представленная к защите на кафедре, в научно-методических семина-

рах, на конференциях (5 баллов).

Максимальная оценка в соответствии с предложенной схемой составляет 30 баллов. Если экспертная оценка ниже 18 баллов, программа должна «сниматься» с производства.

Литература

1. Кумбс Ф. Кризис образования. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970.
2. Лернер И.Я. Качества знаний и их источники // Новые исследования в педагогических науках, 1977, № 2.
3. Мехошцева Д.М., Кухар Л.Б. Научное обоснование оценки качества образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. 6-й симпозиум. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. Кн. II. М., 1998. С.186–187.