

Оценка качества образования как системная и методологическая проблема

С. А. Мацкевич, доцент кафедры философии и гуманитарных проблем образования АПО

В статье поднимается проблема управления качеством в контексте системомыследеятельностного подхода. Предлагается рассматривать качество как системную характеристику технологического процесса образования. Автор раскрывает содержание принципов оценочной деятельности в образовании и основных категорий педагогической квалиметрии.

Введение

Обсуждение результативности и качества образования является аргументом и обоснованием для начала или завершения перемен, трансформации, обновления или реформы образования. Международным экспертам приходится констатировать, что “системы образования в большинстве стран постсоветского региона всё еще во многом ориентированы на запоминание фактической информации и заучивание определенного ряда приемов, что было приемлемо для прогнозируемой плановой экономики, но не подходит для изменчивой рыночной экономики” [3, с. 1–2].

Беларусь уже прошла определенный этап реформирования образования. Изменения произошли на всех уровнях системы образования, начиная от детских дошкольных учреждений и заканчивая системой повышения квалификации. Реформы не могут длиться бесконечно. Именно в периоды, когда система перестает реформироваться и наступает период стабилизации, встает вопрос о качестве образования, как его измерять, как им управлять. Можно констатировать, что проблематика качества образования вбирает в себя все достижения и промахи, которые были осуществлены в реформировании образования.

Основная часть

Рассуждая об оценке качества образования, необходимо предусматривать несколько содержательных планов данного вопроса.

1. План прагматики оценочной деятельности, то есть *кто, зачем и почему* обеспокоен качеством образования и поэтому вынужден применять процедуру оценки. В каждой конкретной ситуации план прагматики имеет свою специфику. Одно дело, когда оценкой занимается преподаватель, и совсем другое, когда качество оценивает ректор высшего учебного заведения или министр образования. Естественно, задачи, мас-

штаб объекта оценки, способы и критерии у разных субъектов оценки не совпадают. Поэтому рассуждения о качестве образования должны носить рамочный и позиционный характер, а не обобщенно-абстрактный.

2. План парадигматики “качества” и “количества” образования, или смысловой ответ на вопросы “Что такое качество”, “Чем отличается качество от количества”, “Какая система концептуальных положений и теоретических оснований употребляется для решения проблем качества”. Применительно к образованию представления о качестве образования постоянно меняются. В советский период качество образования представлялось как возможно максимальное приближение к так называемому образу молодого строителя коммунизма, что предполагало множество разных показателей качества – морально устойчивый, физически крепкий, знающий основы марксизма-ленинизма и т. д. Все основные положения советской педагогики исходили из этих идеологических рамок и были призваны содержательно раскрыть те или иные представления о составляющих качества образования.

На современном этапе развития образования вследствие мировых тенденций глобализации, гуманизации и гуманитаризации, демократизации требуется иное представление о качестве образования, причем применительно к белорусской действительности. Необходима некоторая идеальная модель современного белоруса. Только после установления таких рамок можно начинать углублять и конкретизировать более частные моменты качества образования: что именно должен знать и уметь современный белорус, что значит быть гражданином, к каким переменам должен быть готов современный человек и т. д. Фактически на современном этапе нужно построить новую педагогическую теорию, которая давала бы мыслительный инструмент для понимания качества образования и его количественных аспектов.

Работа по моделированию и стандартизации целевых показателей образования в Беларуси

только началась и требует своего продолжения. Эксперты выделяют несколько групп целевых показателей качества образования: функциональной грамотности, или базовых ключевых компетенций; обученности, образованности, воспитанности, подготовленности [2; 3; 4]. Утверждается, что учащиеся должны иметь стратегические умения и навыки, такие, как умение самостоятельно учиться, умение решать задачи проблемного характера и умение проводить аналитическую оценку.

Качество образования есть системная характеристика образования, вбирающая в себя реальную оценку по нескольким группам показателей, заранее заданным как норма или критерий. Необходимо различать *реальное качество образования*, полученное в результате некоторой образовательной деятельности в реальных условиях, и *идеальное качество образования*, как некоторый образ или представление о том, что в идеале нужно было бы получить. Дать характеристику реальному качеству образования нельзя, если у экспертов нет идеального представления, или точки координат, относительно которой измеряется реальное качество образования. Это означает, что первоначально необходима так называемая культурная норма (N), количественные пределы, границы, "вилки" и т. д. Только потом можно давать качественные заключения о происходящих явлениях и результатах образовательной деятельности. Прежде чем измерить и оценить реальное качество образования, необходимо разработать цели образования (то есть идеальное представление о результате образования), иметь стандарты-рекорды и стандарты-минимумы образования, иметь квалификацию измерения (то есть понимать, какими методами и процедурами необходимо оценивать качество), только потом непосредственно выходить на процедуру оценки реальной практики образования.

Специалисты выделяют и различают несколько **научных подходов** по определению качества образования, которые в дальнейшем в зависимости от типа решаемых задач могут взаимодополняться или исключаться, сужаться или расширяться: естественно-научный, или эмпирико-кибернетический, деятельностный, системомыследеятельностный, гуманитарный [5]. Каждый из этих подходов имеет свою специфику в определении качества образования, область применения и ограничения и, как следствие, свои рекомендации по процедуре оценки качества образования.

3. План синтагматики качества включает ответ на вопрос, *как измерить качество, кто оценивает качество, какие методы и способы оценки качества можно применять в тех или иных условиях*. В раздел синтагматики включается опи-

сание процедур нескольких *типов деятельности* по отношению к проблематике качества образования:

- деятельности по достижению качества, то есть описание технологии образования;
- деятельности по измерению и оценке качества;
- деятельности по принятию управленческих решений о качестве.

Для всех этих типов деятельности необходимо иметь соответствующие средства. Наиболее важным и значимым, на наш взгляд, являются стандарты образования, если придерживаться концепции соответствия качества по стандарту. Если же следовать другим концепциям соответствия, приходится говорить о некоторых нормах, или "идеальном" качестве, по отношению к которому определялась бы мерность "реального" качества. Разговор о *стандартах* образования является корректным только по отношению к более объемлющим системам, где имеются нормативы или какое-либо регулирование систем. На наш взгляд, такой смысловой рамкой, по отношению к которой можно говорить о стандартах, является *представление о технологии*, как некотором способе "упорядочения и соорганизации во времени и в пространстве элементов деятельности образования" [1, с. 252–260].

Технология есть некоторая форма для деятельности образования. Форма может иметь разные масштабы. Но главное, что отличает собственно саму технологию от просто хаотичных и инерционных действий, – это наличие *целей, согласуемых с ситуацией*. За базу нашего анализа возьмем схему В. В. Мацкевича, разработанную им как средство, позволяющее получить типологию педагогических технологий методом исторической реконструкции и модернизации (рис. 1).

Схема достаточно полно отражает все элементы образовательной деятельности. По типу данная схема является закрытой. Она определяет любую технологию как некоторую целостность, где все элементы должны быть согласованы друг с другом. Схема четко фиксирует момент социальности (ситуативности) любых технологий. Она является универсальной и может быть применена для разных образовательных систем в зависимости от первоначально заданных масштабов времени и пространства. Например, задается технологический масштаб учебного заведения (вуз). Тогда образовательная траектория и технологическое время – 5 лет, на входе – весь контингент студентов I курса, в позиции педагога – весь квалифицированный ППС, цель образования – подготовить специалиста по определенной специальности за 5 лет, фактор содержания об-

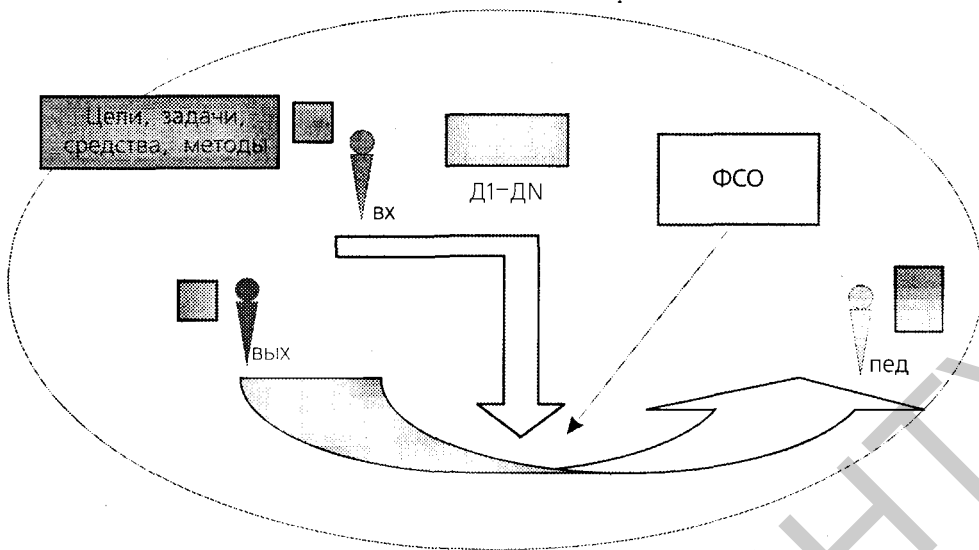


Рис. 1. Схема педагогических технологий

Условные обозначения: вх – слушатель на входе; пед – позиция педагога (педагогического коллектива); – табло сознания педагогов; Д1-ДН – действия преподавателя (методика преподавания); ФСО – фактор содержания образования; – стандарт образования; S, t – социокультурная ситуация, масштаб технологии; – образовательная траектория.

разования – способы деятельности по профессии, используемые технологические средства – учебный план и программы, ТСО, методики и т. д. На выходе – готовый специалист (качество образования). Схеме могут придаваться другие масштабы в зависимости от субъекта, производящего оценку качества. Министр образования имеет масштаб национальной системы образования, директор школы – масштаб учебного заведения, педагог – масштаб целостного курса, предмета или урока (45 мин).

На схеме четко фиксируется место конечного результата (качества образования) – выпускник учебного заведения, освоивший соответствующее содержание образования. Результат образования зависит от качественного состояния всех остальных элементов в технологии: квалификации преподавателей, осознанности ими педагогических целей и задач, исходного уровня студента, используемых методик преподавания, средств обучения и т. д. Качество образования есть производная функция от этих элементов:

$$K_{\text{обр}} = F(\text{Ц, Кв, Мет, Ис, ...}).$$

Если происходит изменение хотя бы одного элемента в технологии, то качество образования также изменяется. Если эти изменения кем-то целенаправленно задаются, то можно говорить об управлении качеством образования.

Тот, кто оценивает качество образования, должен придерживаться нескольких принципов.

- **Принцип рамочности и реконструкции.** То, что можно применить в одних технологиях, может быть абсолютно неприменимым к другим технологиям. Поэтому применяемые для оценки качества нормы и стандарты должны соответствовать типу технологии и изначально поставленным целям образования. Например, нельзя оценивать качество образования в академии искусств по таким же критериям, как в политехническом университете, или оценивать качество преподавания на лекции по критериям, применяемым для тренингов.

- **Принцип стандартизации.** При всем многообразии технологий система деятельности может называться технологией, если в ней присутствует некоторый норматив или эталон. Именно норматив (стандарт) определяет тип технологии. В соответствии со схемой и определением технология должна иметь несколько типов стандартов: целевой (или концептуальный); квалификационный (квалификационная характеристика педагогов); входа-выхода; содержания образования; организации учебного процесса; согласования. Только тогда, когда все эти стандарты согласованы между собой, можно утверждать, что суще-

ствуует технология как система деятельности. Каждый тип стандарта описывается своей мерной шкалой. Целевой стандарт описывается шкалой номинаций, стандарт выхода – метрическими шкалами, стандарт содержания образования – параметрическими, квалификационные стандарты – шкалами порядка и т. д. Стандартизация вовсе не отменяет вариативности. Всё, что осуществляется сверх стандарта и не противоречит ему, только украшает и совершенствует технологию. Стандартизируется деятельность, но стандартизировать личностный аспект не представляется возможным. В рамках технологий человек и творчество являются вторичными и относительными от систем деятельности.

Принцип вариативности содержания. Рассуждения о технологиях становятся бессмысленными, если не говорить о содержании образования, которое заполняет технологию. Специалисты, помимо знаний, умений и навыков, выделяют и другие типы содержания образования: способы мышления, способы деятельности, компетенции и т. д. Естественно, что разные типы содержания образования имеют свою специфику, а значит, их оценка должна осуществляться различными методами. Оценка знаний студентов на выходе вовсе не означает, что оценивается способ деятельности или способ мышления. Поэтому для каждого типа содержания образования требуется своя методика и процедура оценки.

Современные педагоги в массовом образовании наиболее преуспели в оценке знаний, а деятельность и мышление в основном оцениваются уже вне учебного заведения: на производстве, в бизнесе, на рынке труда, то есть непосредственно в основной деятельности. Но учебное заведение также должно осуществлять внутреннюю оценку деятельностного содержания образования. Однако методик и стандартов такой оценки крайне мало. Да и квалификация "оценщиков" не соответствует данному типу содержания образования.

■ **Принцип системности.** Для оценочной деятельности это означает, что недостаточно оценить только один элемент в технологии образования. Необходимо, чтобы оценка образовательной деятельности имела целостный, комплексный и завершенный характер. Кроме того, должны быть выявлены связи между элементами образовательной системы и дано заключение об их согласовании.

Оценочная (экспертная) деятельность включает ряд элементов (рис. 2).

1. Самоопределившийся субъект оценивания. Заранее предполагается, что он имеет право на оценку, квалификацию и соответствующий статус.

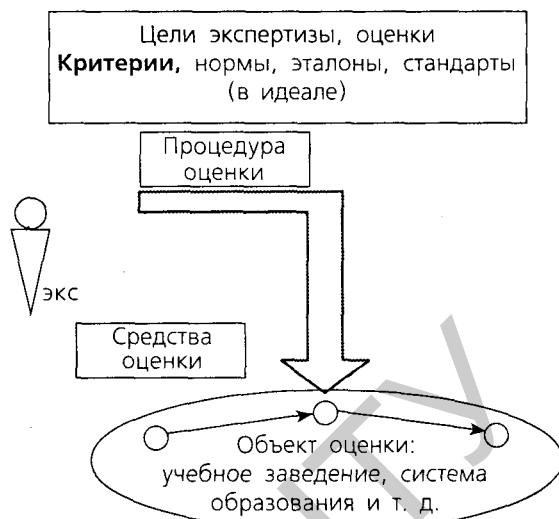


Рис. 2. Схема оценочной деятельности системы образования

2. Цель оценки (экспертизы), сформулированная не как описание объекта, а как цель деятельности. Например, необходимо оценить знания студентов V курса по предмету "Математика". Такой формулировки для системной экспертизы недостаточно. Необходимо указать, зачем и для чего осуществляется такая оценка (оценить знания студентов курса с целью корректировки учебной программы).

3. Объект оценки, который принимается как системный, состоящий из нескольких связанных в единое целое элементов.

4. Средства оценки (нормы, стандарты, мерные шкалы и т. п.).

5. Процедура оценки, последовательность оценочных действий.

6. Результат оценки в форме экспертного заключения, рекомендаций и выводов по корректировке и управлению образовательной деятельностью.

Эксперты и "оценщики" используют несколько рабочих понятий в своей деятельности: критерий, показатель, параметр и т. д. Эти понятия составляют методологию образовательной квалиметрии. Однако подчас наблюдается путаница и неопределенность в их понимании и терминологии, что значительно осложняет работу экспертов, особенно в коллективных видах оценочной деятельности. Ниже мы считаем необходимым уточнить по смыслам и различить эти понятия с последующей интерпретацией.

Критерий (от греч. *kriterion* – средство для суждения) – показатель, признак, на основании которого формулируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки. Критерий – это не реально существующее качество или свойство

объекта, а идеальное представление у субъекта оценки о том, каким должен быть объект в идеале. Критерий есть мыслительное средство в деятельности оценки, то, относительно чего определяется реальное состояние объекта.

Показатель – описание некоторой характеристики объекта, которая признается существенной и актуальной в оценочной деятельности. Показатель только называет элемент образовательной системы, указывая, таким образом, на его важность в решении задачи. Номинация объекта еще не означает, что получено знание о качестве. Показать на объект или элемент объекта – только первый формальный шаг в оценке его качества. Чтобы иметь содержательное представление о качестве, необходимо объект каким-то образом измерить. После измерения оценщик получает параметр.

Параметр (от греч. *parametron* – отмеривающий) – выраженный в числовой форме показатель, который позволяет сравнивать объекты и применяется для оценки соответствия реального состояния объекта нормативным требованиям или критериям.

Логика производимой процедуры оценки качества выглядит следующим образом:

- 1) формулируется цель оценки,
- 2) выделяется объект, описываются его наиболее существенные характеристики (показатели),
- 3) осуществляется процедура его измерения (определяется параметр),
- 4) сравниваются реальные характеристики с идеальными, нормативными, выносится суждение

о качестве объекта относительно критерия или нормы.

Например, необходимо определить уровень обеспечения компьютерной техникой в вузах страны с целью планирования бюджета на следующий год. Объект оценки – высшие учебные заведения страны. Показатель – обеспечение компьютерной техникой (Об ком). Чтобы определить параметр, необходимо задать единицу измерения. Наиболее адекватной будет относительная единица измерения – количество студентов на один компьютер (ст/ком). Осуществляется статистический сбор информации по вузам о количестве студентов и наличной компьютерной техники. После математических операций определяется параметр: на одну единицу компьютерной техники приходится 30 студентов (Об ком = 30 ст/ком). Далее предварительно задается критерий: для качественного обеспечения учебного процесса в вузах норма составляет пять студентов на одну единицу компьютерной техники. Затем реальный параметр сравнивается с критерием и делается вывод: компьютерное обеспечение является недостаточным для функционирования технологии образования в вузах. Необходимо доукомплектовать вузы страны. Далее разрабатывается программа управленческих действий по результатам оценки.

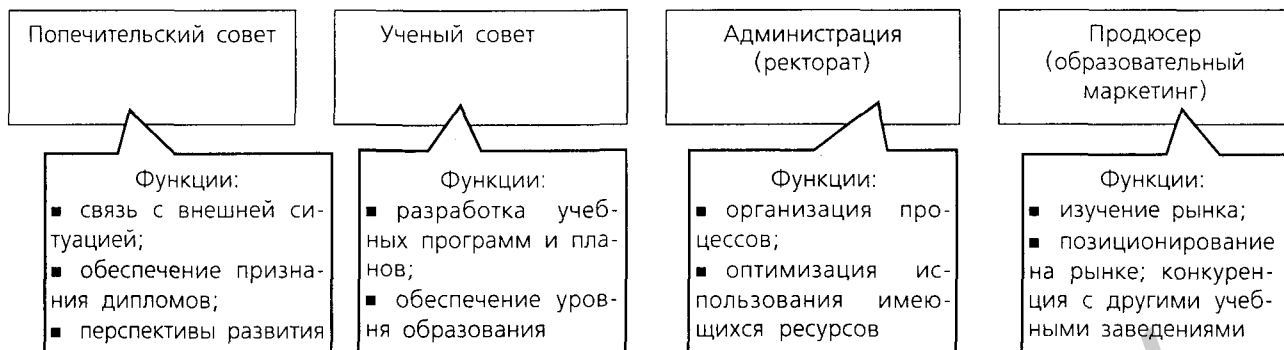
Пример сводной таблицы оценки образовательной деятельности выглядит следующим образом:
 цель экспертизы (оценки) – определить обеспечение компьютерной техникой;
 объект оценки – высшее учебное заведение (БГУ, г. Минск).

№ п/п	Показатель	Единица измерения	Параметр	Критерий	Вывод
1	Обеспечение компьютерной техникой	Ст/ком	30	5	Реальный уровень обеспечения не соответствует норме

На основании проведенной оценки и экспертизы должны приниматься управленческие решения. Оценка и экспертиза теряют всякий смысл, если их результаты не были использованы в управленческой деятельности. Результаты оценки могут применяться на любом уровне управления: как на уровне преподавателя при управлении учебным процессом на лекции, практическом занятии, так и на уровне администрации учебного заведения, аппарата министерства образования и т. д.

Существуют два основных подхода к организации системы управления качеством образования. Условно их можно назвать европейским и американским. Европейский базируется на традиции, и качество организации образования оценивается по соответствию традиционным образцам

независимо от того, какая это традиция: национальная или заимствованная у других. Американский вариант предполагает полную ориентацию на рынок. В этом смысле оценка качества полностью передается потребителям образовательных услуг. В чистом виде ни тот, ни другой вариант несовершенен и в случае реализации приводит к вырождению. Вырождение по европейскому варианту означает схоластическое образование, вырождение по американскому варианту – ведет к выхолащиванию содержания образования, сведению всего к инструкциям. Поэтому в реальной практике используются комплексные и смешанные формы. Это достигается за счет построения управленческих структур в учебном заведении. Типичная управленческая структура может быть описана следующим образом:



Все четыре управляющие структуры автономны и не подчиняются друг другу. Взаимодействие между ними происходит благодаря совместным собраниям по конкретной проблеме или через опосредование экспертами, которых приглашает одна из управляющих структур для убеждения других. Например: попечительский совет приглашает экспертов для оценки сферы, за которую отвечает ученый совет, или аудиторов – для оценки состояния дел в сферах ответственности ректора и продюсера.

Выделяют несколько типов управленческой деятельности в образовании: административное управление и рефлексивное управление. Принципиальное отличие этих типов управления в оценке качества образования состоит в способе употребления оценочных выводов. В административных и иерархических системах управления оценка используется для приведения в соответствие реального состояния дел к норме. Норма как таковая не обсуждается и не проблематизируется. Поэтому основной метод управления выбирается – это контроль и постоянное отслеживание (мониторинг) реального состояния дел. Сужение и редукция управленческих функций до контрольных упрощает и делает примитивной систему управления качеством образования. Контроль не является управлением уже хотя бы потому, что это разные слова. Нарастивание контрольных функций в управлении качеством и использование результатов оценки только для контроля приводят к тому, что на уровне преподавания становится некогда учить и образовывать, остается только контролировать.

Рефлексивное управление также включает элементы мониторинга и контроля. Однако при-

нятие управленческих решений не всегда сводится к обязательному приведению в соответствие с нормой. Может проблематизироваться сама норма и критерии и приниматься решения по ее изменению и организации принципиально новой схемы учебного процесса. Рефлексивное управление ориентировано на организационное развитие, административное – только на совершенствование и корректировку основной образовательной деятельности. В структуре рефлексивного управления в обязательном порядке присутствуют интеллектуальные и аналитические центры, в структуре административного управления – скорее информационные, а не аналитические.

Заключение

Приходится констатировать, что в Беларуси преобладает практика административного управления качеством образования, которая сводится исключительно к контролирующей и информационной функциям. Это не может не беспокоить педагогическое и научное сообщество. В современных условиях требуется не только декларировать принципы демократизации и гуманитаризации образования, но и выполнять их при решении конкретных образовательных задач в конкретных ситуациях. Поэтому проблема оценки качества образования, на наш взгляд, должна рассматриваться не только как проблема критериев и методики оценки, а гораздо шире – как проблема перехода от административного к рефлексивному типу управления качеством образования, как проблема ответственности за произведенное качество образования.

Литература

1. Мацкевич, В. В. Полемиические этюды об образовании / В. В. Мацкевич. – Лиепая, 1993.
2. Крупник, С. А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич. – Минск, 2003.
3. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития. – Вашингтон : Всемирный банк, 2000.
4. Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М., 2002.
5. Мацкевич, С. А. Методологические и научные подходы к управлению качеством образования / С. А. Мацкевич // Кіраванне ў адукацыі. – 2004. – № 5.