**Оценка качества образования**

Известно, что образование – это сфера гуманитарной практики, для которой небезразлично, что происходит с «материалом», в какие условия и превращения он включается. Поэтому для нас одинаково важными будут являться и результативный, и процессуальный аспекты качества. Включение характеристик процесса в представления о качестве образования играет двойственную роль: оно необходимо, во-первых, с точки зрения его (процесса) самоценности, во-вторых, с точки зрения влияния на результат. Второй момент очевиден с позиции управления образованием: управление инерционными системами (системами с большим запаздыванием) по отклонению результата от задания менее эффективно, чем управление по переменным состояния. Кроме того, если в образовании ставятся цели формирования качеств, личностного развития учащихся, то управление этим процессом, как правило, предполагает не столько воздействие, сколько создание определенных условий, обеспечивающих направленность процесса на определенный результат. Сам же образовательно-воспитательный результат нередко проявляется не сразу, а по истечении времени (иногда и очень длительного).

На основании функционального подхода к пониманию качества и проведенного анализа научно-педагогических работ качество образования в самом общем смысле определено как степень соответствия результатов и процесса образования требованиям государства, запросам потребителей, потребностям, возможностям и интересам непосредственных субъектов педагогического процесса. Очевидно, что такое широкое определение, включающее множество переменных, не позволяет использовать его в исследовательской и управленческой практиках. Поэтому его необходимо раскрыть через совокупность выделенных аспектов таким образом, чтобы искомая степень соответствия определялась попарно между двумя элементами. Проведенный анализ позволил выделить следующие аспекты качества общего образования:

1) Результативно-нормативный – соответствие характеристик выпускников требованиям государственного образовательного стандарта;

2) Процессуально-нормативный – соответствие характеристик процесса образования нормам и требованиям;

3) Результативно-личностный – соответствие характеристик выпускников запросам потребителей результатов образования;

4) Процессуально-личностный – соответствие характеристик процесса образования потребностям, возможностям и интересам непосредственных субъектов педагогического процесса.

В первых двух аспектах качества, являющихся нормативными, параметры соответствия определяются соответствующими документами, в которых указаны стандарты, нормы, требования. В первом случае – это, как правило, параметры, характеризующие знания и умения учащихся, во втором – формальные параметры, характеризующие кадровое, учебно-методическое, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, физиолого-гигиеническое состояние среды, технологии обучения и другое. В этих аспектах качество образования достаточно легко поддается описанию и оценке.

Сегодня очевидно, что предметные знания и умения не должны являться основными и единственными показателями для оценки качества общего образования. Существуют различные попытки «уйти» от доминирования предметных знаний в образовании. Например, предлагается основное внимание уделять формированию мировоззрения учащихся или интеллектуальному воспитанию, суть которого заключается не только в формировании знаний, умений и навыков или в развитии теоретического мышления, а в обогащении индивидуального ментального (умственного) опыта ребенка. Одним из наиболее эффективных для решения проблемы интеграции знаний и умений и повышения их действенности может быть признан компетентностный подход, который выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения решать проблемы. Уже делаются попытки создания и внедрения образовательных программ, основанных на компетентностном подходе, попытки разработки способов оценки метапредметных результатов. Однако следует признать, что пока традиционный академический подход, ориентированный на знания и умения, является основным на уровне образовательных стандартов.

Следует отметить, что рассматриваемые нормативные аспекты с точки зрения создания единого образовательного пространства в России, должны иметь инвариантное описание, а параметры их оценки регламентироваться на федеральном и региональном уровне. Последующие два личностных аспекта качества образования носят вариативный характер и должны регламентироваться, преимущественно, на уровне образовательного учреждения, что является условием удовлетворения потребностей и запросов разнообразных потребителей образовательных услуг и выпускников образовательных учреждений.

Третий из выделенных аспектов качества образования – результативно личностный – отражает соответствие характеристик выпускников запросам потребителей результатов образования. Очевидно, что такие запросы могут существенно различаться. Так, например, армии необходимы здоровые, физически развитые юноши, высшим учебным заведениям – интеллектуально развитые, обладающие опытом самостоятельной работы и творческой деятельности молодые люди, работодателям – ответственные, трудолюбивые, добросовестные, обществу – нравственно воспитанные, обладающие активной гражданской позицией и т.п. Свой взгляд на идеал человека есть и у педагогов, и у родителей учащихся, и у них самих. Однако личность не воспитывается по частям, поэтому все запросы необходимо интегрировать в некоторый целостный образ. Таким образом, основой для определения параметров соответствия, с помощью которых будет характеризоваться качество образования в этом аспекте, будут корректно сформулированные цели образовательного учреждения как образ выпускника. Корректность формулировки целей определяется степенью учета запросов потребителей образования и возможностей учащихся и образовательного учреждения (оптимальностью целей) и возможностью оценки соответствия результата цели (операциональностью целей).

Обзор научно-педагогических работ показал, что к параметрам, характеризующим результативно-личностный аспект качества общего образования, могут быть отнесены: личностные качества учащихся; развитость психических процессов (познавательных, моторных, эмоционально-волевых); отраслевые культуры (нравственная, интеллектуальная, гражданская, эстетическая, психологическая и пр.) в их субъективно-личностном аспекте; состояние здоровья учащихся; характеристики выпускника как личности, субъекта образования и жизнедеятельности в целом (высокая мотивация достижения жизненного успеха, способность к самообразованию, выбору профессии, самореализации в легитимной деятельности).

Очевидно, что большую часть таких результатов (помимо тех, которые можно отслеживать с помощью медицинских и психологических методик) крайне нелегко адекватно оценить. Выполнить это можно, выделив конкретные параметры и представив их качественно, описательно или в виде балльной шкалы, где каждому баллу соответствует определенный уровень проявления качества. Наиболее оптимальным способом определения результатов в данном случае является метод коллективной экспертной оценки или психолого-педагогического консилиума.

Четвертый – процессуально-личностный – аспект качества образования отражает соответствие характеристик процесса образования потребностям, возможностям и интересам непосредственных субъектов педагогического процесса. Многие педагоги-гуманисты (А.С. Макаренко, Я. Корчак, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская и др.) указывали на то, что ребенок не только готовится к жизни в образовательном учреждении, а живет в это время своей жизнью, и эта жизнь должна быть комфортной, достойной, продуктивной. Современными психологами (А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и др.) подчеркивается важнейшая роль для развития ребенка социокультурного контекста, среды обучения и воспитания в ее эстетических, коммуникативных, эмоциональных и других аспектах. Поэтому соответствующие параметры будут выступать важнейшими характеристиками качества образования. Они определяются, во-первых, исходя из того, чтобы обеспечить комфортную среду всем участникам процесса образования, во-вторых, исходя из того, что такая среда должна способствовать получению искомых результатов. Какие конкретно параметры будут анализироваться, зависит от возможностей и потребностей учащихся, принятой миссии школы, профессиональной позиции педагогов.

С позиции гуманистических взглядов на человека параметры, относящиеся к процессуально-личностному аспекту качества образования, должны характеризовать образовательный процесс с точки зрения личной значимости, благополучия его субъектов, их возможности реализовать себя в нем. Обращаясь к работам в области гуманистической психологии и личностно-ориентированного образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, С.Л. Братченко, И.Б. Котова, Д.А. Леонтьв, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др.), можно назвать следующие необходимые параметры процессуально-личностного аспекта качества общего образования:

– психологический климат, эмоциональный фон общения и взаимодействия субъектов образования;

– ценностная «атмосфера» как «поставщик» для личности новой информации, социокультурных норм, идеалов, образцов личностного саморазвития и пр.;

– образовательные технологии с точки зрения их возможностей для здоровьесбережения, личностного проявления и самореализации учащихся, учета индивидуальных особенностей и возможностей учеников;

– компетентность педагогов, причем характеризующаяся не столько формальными квалификационными показателями, как в процессуально-нормативном аспекте, а компетентность как наличие гуманистически ориентированной профессиональной позиции, способности к самореализации в профессиональной деятельности, владение искусством уважения, понимания, помощи, поддержки, договора, искусством быть собой;

– удовлетворенность учащихся, их родителей и педагогов процессом и результатами образования, или как отдаленный интегральный параметр – престиж школы в социуме.

Оценка таких параметров, очевидно, может носить лишь качественный характер, а в качестве методов могут использоваться опросы субъективного мнения, методы гуманитарной экспертизы.

Итак, проведенный анализ позволил ввести дифференцированные представления о качестве общего образования, которое раскрывается в четырех аспектах.

Следует отметить, что поскольку в науке не разработаны механизмы интеграции различных критериев, оценивать в целом качество образования очень сложно. С представленных позиций целесообразно указывать определенный аспект качества, находящийся в конкретном исследовании в центре внимания. Говорить о повышении качества образования в целом возможно лишь тогда, когда отслеживаются все его аспекты, ни в одном из них не обнаруживается снижение степени соответствия реальных и проектируемых параметров и хотя бы по одному аспекту наблюдается положительная динамика.

Отмечается, что идея ЕГЭ заимствована из другой образовательной культуры – педагогической практики Европы и США. Его введение в России вносит некоторую социальную напряженность в общество и весьма неоднозначно оценивается специалистами.

Обсуждая цели ЕГЭ, основной акцент учеными и практиками делается на объективности, единстве и независимости оценки результатов обучения школьников. Считается, что объективность оценки качества обучения обеспечивают современные средства и методы тестового контроля, базирующегося на теории педагогических измерений и теории педагогической квалиметрии. Именно эти направления открывают широкие возможности инновационных подходов к контролю и управлению качеством образования, что определяет высокую оценку потенциала ЕГЭ в плане совершенствования такого управления.

Рассматривая вопросы, связанные с ЕГЭ, в русле проблем объективности, единства, независимости оценки учебных достижений учащихся и повышения эффективности управления образованием на основе такой оценки, исследователи позитивно оценивают ЕГЭ как инновацию. Одним из оснований для однозначно позитивной оценки, на наш взгляд, выступает рассмотрение ЕГЭ в рамках проблем не образования, а обучения. В большинстве работ анализу не подвергается целостный объект – образование – в единстве всех его функций. Анализ ограничивается, как правило, проблемой контроля обучения. Однако известно, что целесообразность системы (процесса) невозможно обосновать, находясь в рамках этой системы и не выходя в метасистему. Кроме того, из внимания исследователей зачастую «выпадают» вопросы, связанные с тем, что сам контроль, даже самый совершенный, еще не обеспечивает и тем более не повышает качества контролируемого процесса, а в том случае, если контролируется лишь один аспект качества, возможно искажение образовательного процесса, приводящее к снижению его качества в других аспектах.

Наиболее интенсивно вопросы, связанные с ЕГЭ, обсуждаются с позиций:

– повышения объективности педагогического контроля за счет внедрения тестовых технологий оценки знаний;

– формирования единой системы оценки уровня знаний выпускников образовательных учреждений;

– повышения эффективности управления качеством общего образования на основе объективной, независимой, единой оценки подготовки выпускников.

Значительно меньше внимания уделяется вопросам: соответствия измеряемых показателей целям образования; влияния новой формы контроля на весь образовательный процесс; согласованности форм контроля и запросов, интересов, потребностей субъектов образовательного процесса.

Если связывать введение ЕГЭ с обеспечением качества общего образования (как это делается во многих научных работах соответствующего направления), то очевидно, что последние три проблемы не менее значимы, чем первые. Именно их рассмотрение способствует разносторонней оценке роли ЕГЭ в обеспечении качества общего образования.

На основе теоретического анализа систематизирована роль ЕГЭ в обеспечении качества общего образования по каждому из его аспектов. Говоря о роли ЕГЭ, мы рассматриваем его с точки зрения не только результата и его использования для оценки и управления образовательными системами, а влияния такой формы контроля на весь образовательный процесс и его результаты.

Снижение возможностей унифицированного учебного процесса для личностного проявления и самореализации учащегося и педагога; повышенный уровень дискомфорта и тревоги в связи с большей социальной значимостью результата ЕГЭ, новизной контроля и недостаточной информированностью Кроме того, роль ЕГЭ в обеспечении качества общего образования с позиции повышения эффективности управления им проявляется:

– в стимулировании процессов реформирования образования, интеграции управленческих структур разного уровня;

– в активизации взаимодействия всех субъектов образования и органов управления им;

– в возможности детального моделирования результата учебной деятельности (с позиции полного усвоения предметных знаний и умений);

– в получении более объективной, выверенной, систематизированной, дифференцированной информации единого характера об уровне знаний и умений выпускников, обучавшихся по различным программам, у различных учителей, в различных школах, городах, регионах.

Результаты, полученные на основании теоретического анализа, проверялись и конкретизировались в эмпирическом исследовании изменения качества общего образования в условиях единого государственного экзамена. Сложность такого исследования заключалась в том, что в личностных аспектах качество образования существенно зависит от индивидуально-личностных характеристик учащихся. Поэтому в целях получения достоверных результатов необходимо отслеживать изменения по каждому субъекту, что не представляется возможным в связи с тем, что мы не можем поместить обучающегося одновременно в два различных процесса: традиционную подготовку и сдачу экзаменов и процесс, обусловленный экспериментом по введению ЕГЭ. Поэтому объективную оценку изменений качества образования (преимущественно в его результативно-нормативном и процессуально нормативном аспектах) мы дополнили субъективной оценкой происходящих изменений, данной непосредственными участниками учебного процесса – педагогами, участвующими в эксперименте не менее четырех лет.