

ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. СТРОКОВА

Результаты анализа опубликованных критериальных наборов и мониторинговых систем оценки качества образования дают основание для заключения, что проблема оценки качества образования является одной из самых актуальных для всех уровней образования — и общего, и профессионального. Современный этап ее решения характеризуется многокритериальным, но преимущественно однонаправленным подходом, свидетельствующим о доминировании традиционного взгляда на качество образования как его результат. И хотя достаточно настойчиво высказываются совершенно справедливые мнения о том, что системы мониторинга, предполагающие изучение только результата или отношения «цель-результат», бесперспективны, весьма распространенная узкосмысловая трактовка сущности качества образования остается одним из главных препятствий на пути решения этой проблемы, порождая появление новых вариантов критериальных наборов, неспособных гарантировать адекватность оценки.

Усложняет решение проблемы и отсутствие строгих правил определения критериев, количественного и качественного состава их показателей, от которых прямо зависит содержание той информации, которая будет собрана в процессе проведения оценки. Так, если исходить из понимания качества образования лишь как его результата, то и критерии оценки будут концентрироваться лишь на результатах образования, не затрагивая его остальные существенные свойства. Следовательно, полученные с помощью этих критериев данные будут характеризовать лишь один аспект сложноорганизованного феномена «качество образования», что явится нарушением целого ряда теоретических принципов, и прежде всего, целостности изучаемого явления, отражения в результатах образования качества функционирования образовательного процесса и созданных для него условий и приведет к неадекватности оценки.

Опасным для развития педагогической теории и образовательной практики представляется распространение субъективизма в определении критериев, неструктурированности показателей критериев и индикаторов, игнорирование необходимости теоретического обоснования их выбора.

Практика научно-педагогических исследований располагает примерами успешной разработки критериев на определенной концептуальной основе: с позиции научно-теоретических подходов (С. Л. Братченко [1] использовал гуманитарный подход), с точки зрения какого-либо теоретического принципа (А. И. Субетто [2] сформулировал и использовал принцип изоморфности) или исходя из определенной образовательной парадигмы (при обосновании своего критериального комплекса Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко и Г. Н. Шибанова [3] ориентировались на лично ориентированную образовательную парадигму в новых социокультурных условиях).

Систематизация продуктивных находок исследователей в области мониторинга образовательной системы, отдельных рациональных высказываний и практически выверенных подходов, собственный опыт мониторинговой дея-

тельности позволяют определить следующие позиции в конструировании критериального аппарата оценки качества образования.

Критерии оценки должны:

- быть адекватны сущности качества образования, понимаемого как единство его сущностных свойств — качества реализации образовательного процесса, качества созданных для него условий и качества реально полученного результата, высокий уровень достижения которых способен удовлетворить потребности государства, общества и запросы человека;

- иметь комплексный характер, т. к. масштабность и многоаспектность качества образования требуют комплексного подхода к его оценке и, следовательно, комплекса критериев с широким спектром показателей каждого из них, чтобы обеспечить разносторонность характеристики оцениваемого явления.

Кроме *критериев*, т. е. признаков, на основе которых осуществляется оценка, в критериально-оценочный комплекс включается достаточно широкий спектр *показателей*, адекватно и емко отражающих важнейшие грани (стороны) каждого критерия, а при необходимости — и *индикаторов*, конкретизирующих проявление характерных особенностей наиболее сложных показателей.

В определении показателей, в отличие от выбора критериев, не последнюю роль играет субъективный фактор, в частности, теоретические позиции и предпочтения осуществляющих оценку, их принадлежность к какой-либо научной школе и т. п. Поэтому при выборе показателей каждого критерия важно соблюдать *требования*:

- их соответствия оцениваемому признаку, способности оптимально отражать как общие, так и специфические его характеристики;

- их способности к всестороннему охвату оцениваемого объекта и обеспечению его целостности;

- достаточной полноты показателей каждого критерия, их рядоположенности, пропорциональности удельного веса, исключающей перекося в сторону того или иного критерия;

- обеспечения при их минимуме максимума информации;

- инструментальности и технологичности;

- смысловой ясности формулировок, не допускающих многозначности толкования их содержания.

Исходя из широкой смысловой трактовки качества образования, квалитологического *принципа отражения в качестве результатов* качества процесса и созданных для него условий и сформулированных исходных оснований для создания критериально-оценочной базы, мы разработали мониторинговую систему оценки качества дошкольного, школьного и внешкольного дополнительного образования, осуществление которой, как показал опыт ее реализации в Ханты-Мансийске и в Тюмени, позволяет получать необходимую и достаточную информацию об индивидуальном (ученик), институциональном (образовательное учреждение) и муниципальном (система образования города) уровне образования и эффективности управления муниципальной системой образования.

С позиций современной педагогической науки, тенденций развития образования в мире и передовой образовательной практики существенными *результативными свойствами* качества образования признаны уровень обученности обучающихся, уровень их воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья. К важнейшим *процессуальным свойствам* качества образования отнесены организация образовательного процесса, его содержание, методы, технологии и средства обучения и воспитания. *Ресурсными свойствами* качества образования определены материально-техническое, информационное, учебно-методическое, кадровое и психологическое обеспечение и социокультурная среда.

Выделенные сущностные свойства качества образования были приняты в качестве критериев его оценки. Обобщенность и сложность критериев потребовали их конкретизации в виде адекватных показателей и индикаторов и соотнесения с уровнем мониторинга. Чем выше уровень мониторинга, тем обобщеннее, сжатее, концентрированнее становились показатели. На локальном (индивидуальном) уровне они операционализировались, «раскладывались» на еще более мелкие составляющие — индикаторы, способные в своей совокупности не только полно и точно раскрыть содержание критерия, но и быть доступными в изучении. На институциональном уровне мониторинга показатели критериев тесно сопрягались с типом образовательного учреждения, его философией и концептуальными установками, ожидаемым педагогическим эффектом; на индивидуальном — с возрастом детей.

Качество реализации образовательного процесса оценивалось с помощью группы критериев, в которую вошли показатели качества регламента образовательного процесса, учебных планов и программ, содержания основного и дополнительного образования, организации и содержания внеклассной работы с учащимися, развивающего и здоровьесберегающего характера используемых методов, технологий и средств обучения и воспитания, качества содержания и способов педагогической деятельности с различными контингентами учащихся, в том числе с дезадаптированными детьми, детьми с асоциальными отклонениями в поведении, с одаренными детьми и детьми с особыми потребностями и др.

Группу критериев оценки качества созданных для образовательного процесса условий составили важнейшие характеристики его программно-методического обеспечения и информатизации, материально-технической базы, развивающих возможностей внутренней и внешней среды, профессиональной компетентности педагогических кадров, их готовности к инновационной деятельности, психологического климата в педагогическом коллективе, психологической атмосферы в ученических коллективах, отношений учащихся с одноклассниками и учителями, социальной защищенности детей и педагогов, их материальной обеспеченности, организации питания детей, оздоровления и медицинского обслуживания, выполнения требований САНПИНов и др.

Критерии оценки качества результатов образования дошкольных образовательных учреждений включали: школьную зрелость, умственную работоспособность и здоровье детей; *общеобразовательных учреждений* — школьную и внешкольную успешность, здоровье, социокультурное развитие уча-

щихся (общий интеллект, потенциальные и реальные компетенции — интеллектуальные, коммуникативные, волевые и адаптационные, — нравственная воспитанность, ценностные ориентации, учебная и школьная мотивация, общая, школьная и межличностная тревожность, готовность к продолжению образования, социальная адаптация) и др.

Специально оценивались степень удовлетворения образовательных потребностей учащихся и удовлетворенность родителей качеством обученности, воспитанности и развитости их детей, организацией образовательного процесса и условиями, созданными для детей образовательными учреждениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999. 137 с.
2. Субетто А. И. Квалитология образования. СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 220 с.
3. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова / под ред. Т. И. Шамовой. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 384 с.