

*Бедерханова В.П.
Бондарев П.Б.
Игнатович В.К.
Курочкина В.Е.
Хагуров Т.А.*

**Управление качеством общего образования
в условиях реализации комплексного проекта
модернизации системы образования Кубани:
гуманистический и компетентностный подходы**

коллективная монография

КРАСНОДАР
2009

Члены авторского коллектива:

В.П. Бедерханова – д.п.н., проф., Кубанский ГУ;

В.К. Игнатович – к.п.н., доц., Кубанский ГУ;

В.Е. Курочкина – к.п.с.н., доц., Кубанский ГУ;

Т.А. Хагуров – д.с.н., в.н.с., Институт социологии РАН;

Научный редактор, руководитель проекта:

П.Б. Бондарев – к.ф.н., доц. Кубанского ГУ, эксперт Минобрнауки РФ и Департамента образования и науки Краснодарского края в сфере оценки качества образования. E-mail: pbondarev@rambler.ru.

Управление качеством общего образования в условиях реализации комплексного проекта модернизации системы образования Кубани: гуманистический и компетентностный подходы: колл. монография / Под науч. ред. П.Б. Бондарева. Краснодар, 2009.

Рецензент: д.п.с.н., проф. Ожигова Л.Н.

Коллективная монография посвящена концептуальному обоснованию гуманистически-компетентностной модели оценки качества общего образования в Краснодарском крае, позволяющей перейти к программно-целевому управлению процессами региональной комплексной модернизации образования. Представлен европейский опыт оценки систем образования, описаны диагностические методики оценки качества образования с позиций компетентностного подхода. На прикладном уровне исследования описаны и анализируются экспериментальные материалы двух инновационных проектов в рамках КПОМО по направлению «Новое качество образования»: МО УО Ленинградского района и гимназии № 36 г. Краснодара.

Монография адресована педагогам-исследователям, руководящим и педагогическим работникам системы образования, всем интересующимся проблемой оценки нового качества образования, может использоваться как учебное пособие в системе дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации).

*Исследование выполняется при финансовой поддержке
РГНФ и Администрации Краснодарского края
(проект № 09-06-38617 аЮ: «Теоретическое обоснование и
разработка гуманистически-компетентностной модели
оценки качества общего образования в условиях комплексной
модернизации региональной системы образования Кубани»).*

Введение

Постиндустриальная эпоха, в которую вступило мировое общество в конце XX века, требует модернизации системы образования в направлении реализации гуманистически-компетентного подхода. Главная идея традиционного обучения – «учить всех всему, за одно и то же время, в едином информационном пространстве» устарела. Современная экономика нуждается в социально и профессионально компетентных людях, воспитанных на гуманистических ценностных ориентирах, способных принимать решения в кризисных ситуациях, берущих на себя ответственность, обладающих широтой взглядов, способных к непрерывному образованию и творчеству.

Осмысление задач социально-экономического развития страны, осознание на государственном уровне необходимости становления институтов гражданского общества приводит к тому, что российское государство в начале XXI века предъявляет новые требования к национальной системе образования. Идея её общественно-государственного реформирования институционально и структурно оформляется в виде обозначенного В.В. Путиным Приоритетного национального проекта «Образование».

Этот проект получил своё развитие в форме комплексного проекта модернизации образования, направленного на достижение нового качества образования и как его следствие – нового качества жизни россиян. Стратегическим направлением модернизации становится качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие требованиям, предъявляемым обществом и государством к уровню знаний, умений и навыков выпускника, степени интеллектуального, физического и нравствен-

ного развития, сформированности ключевых жизненных компетенций. Тактическая задача КПМО – создание современных педагогических условий для достижения индивидуального прогресса субъектами образования путём развития у них ключевых компетентностей (социальных, личностных, профессиональных). Функционально проект осуществляется через создание организационно-экономических и общественных механизмов стимулирования педагогических инноваций, направленных на достижение нового качества образования.

Педагогическая наука рассматривает проблему в контексте управления качеством образования или мониторинга в системе управления образованием (В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, А.Н. Майоров, В.М. Полонский, М.М. Поташник и др.). Психология акцентирует внимание на аспекте тестирования интеллектуального развития и учебной деятельности школьников (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.). В контексте экономической науки оценка качества образования рассматривается как инструмент менеджмента и элемент экономической статистики (Л.М. Гохберг, Л.П. Зеленова, Н.В. Ковалева, Рачевский Е.Л. и др.). Социология изучает эффективность образования с позиции потребителя и построения системы социальной статистики образования (И.В. Бестужев-Лада, В.И. Гурьев, А.А. Хагуров и др.).

Анализ имеющихся исследований, относящихся к понятию «управление качеством образования» показал, что в этой области сосуществуют различные подходы:

- деятельность, в которой ее субъект посредством предоставления образовательных услуг и решения управленческих задач обеспечивает организацию совместной работы учащихся, педагогов, родителей и ее направленность на качественное удовлетворение их потребностей (А.Субетто) [78];

- процесс разработки и осуществления системы мер, позволяющих экономически эффективно предоставлять образовательные услуги такого качества, которое отвечает требованиям потребителя (О.Епишева) [20, с. 61-62];

- воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержки развития (улучшения) качества по отношению ко всем объектам и процессам в образовании (в цепи их жизненных циклов) со стороны субъектов управления и организация ими обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии с сформулированными целями, нормами, стандартами (Н.Селезнева) [72];

- целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на образовательный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов, соответствующих требованиям, нормам и стандартам (Э.Кайнова) [28].

В.В. Майер, разрабатывая модель управления качеством образования, полагает, что за основу должен быть взят системно-функциональный подход, структура управляющей части должна обеспечивать выполнение следующих функций: а) формирование политики в области качества образования; б) формирование механизмов реализации политики; в) организация деятельности ОУ по реализации планов; г) мониторинг образовательного процесса и качества образования; д) анализ получаемых в результате мониторинга результатов; е) управление рассогласованием между требуемыми и действительными характеристиками объекта управления [38].

Современный уровень развития педагогической науки и инновационных процессов в практике регионального образования позволяет построить систему оценки качества образования на базе интеграции гуманистического и компетентностного подходов. Гу-

манистический подход признает приоритет ценности личности учащихся перед любыми отвлеченными педагогическими целями и задачами. Соответственно, педагогический результат оценивается с позиции личностного развития и максимального раскрытия творческого потенциала личности. Компетентностный подход определяет цели образования исходя из общественных ориентиров и ценностей потребителей, оценивая педагогический результат через практическую применимость знаний, умений и навыков.

Однако действующая в стране и регионе система оценки качества общего образования всё ещё ориентирована на традиционную парадигму образования, и в сложившемся виде способна отслеживать лишь качество обученности по таким показателям, как результаты ЕГЭ, средние баллы школьной успеваемости и призовые места на предметных олимпиадах [5]. Оцениваемое качество обученности оказывается значительно уже, чем качество общего образования, не даёт необходимую информацию для управления модернизацией системы. Инструментом успешной модернизации региональной системы образования призвана стать новая, гуманистически-компетентностная модель оценки качества общего образования в регионе, позволяющая перейти к индикативному, программно-целевому управлению, на основе стимулирования приоритетных инновационных процессов в образовании.

Широко известны международные системы PISA и TIMSS, в том числе анализируется опыт их применения в России [31]. В России уже в 2001 г. в документе «Стратегия модернизации содержания общего образования» нормативно закрепляется компетентностный подход к образованию. Понятие «компетентность» содержит не только «когнитивную, операциональную и технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую». Широкое определение понятийного

содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики.

Таким образом, в современной науке и практике накоплен мощный потенциал в исследовании проблем управления качеством и оценки качества образования. Вместе с тем, без существенной переработки данный потенциал не может быть использован в условиях комплексной модернизации общего образования. Также существует острая потребность в доведении систем оценки качества образования до уровня возможности их применения на практике, в адаптации имеющихся систем и технологий педагогического мониторинга к условиям регионального образования Кубани.

История концепций образования как методологическая предпосылка социологического анализа проблемы качества образования

Любая попытка разработки систем и методик оценки качества образования должна опираться на два исходных теоретико-методологических положения. Во-первых, необходимо иметь представление о том, что такое образование, как таковое и каковы его цели и функции в данном социуме в данный исторический момент. Во-вторых, требуется понимание того, что есть качество вообще и качество образования, в частности. Поэтому, прежде чем приступать к собственно методам и методикам оценки качества, попробуем сформулировать собственное понимание указанных исходных положений. Для этого необходимо осуществить краткую реконструкцию истории образования, принимая во внимание все неизбежные упрощения и схематичность получаемой в результате подобной реконструкции картины.

Однако для наших целей вполне достаточно даже упрощённой и схематичной картины. При этом, сразу оговорим, что мы исходим из телеологического понимания качества. Качество (вещи, процесса, действия), как будет показано далее, наиболее уместно рассматривать как соответствие цели. С этой точки зрения качественная вещь – это вещь максимально соответствующая своему предназначению, цели. То же самое, на наш взгляд, справедливо для процессов и действий. Поэтому мы априорно понимаем качество образования, как соответствие его результата (а это всегда интеллектуальные, практические, моральные, волевые и мировоззренческие обучаемого) заявленным и преследуемым целям (требуемое содержание указанных свойств обучаемого). Это точка зрения отнюдь не безусловна и требует доказательств.

Исторически принято различать *образование* и *подготовку*. Уже в античной Греции два этих вида деятельности обозначались разными словами: 1) «технэ» - все, что относилось к приобретению конкретных навыков, ремесла и было доступно низшим классам; и 2) «логос» (понимаемый и как Знание и как Образ) – все, что относилось собственно к образованию и было привилегией только свободного гражданина. Образование отличалось от собственно подготовки наличием этого Образа: образа мышления, широких знаний о мире, способности понимать и интерпретировать действительность и преобразовывать ее. Последнее – преобразование действительности – привилегия именно правящего слоя, представителям которого, соответственно, требуется нечто большее, конкретные умения. Получить образование означало сформировать личность «по образу», в совокупности заданных этим образом интеллектуальных, духовных, моральных и волевых качеств. При этом уже тогда мы наблюдаем наличие двух различающихся подходов к пониманию *целей* образования. Ярче всего это отразилось в полемике Сократа с софистами. Философы и софисты соглашались с тем, что образование должно быть широким и разносторонним, но расходились в понимании того, *для чего нужно быть образованным*. Софист – это мудрец, тогда как философ – это любящий мудрость. Разница очевидна. Софисты ставили на первый план *практическую эффективность* образования. В ситуации прямой демократии центральным местом эффективного образования было искусство красноречия, владение которым позволяло добиваться политических целей. С этой точки зрения качество образования - это, говоря современным языком, высокий уровень социально-коммуникационных компетенций. Сформированная в процессе получения образования способность убеждать, владеть умами и вести за собой.

Философия же, в первую очередь в лице Сократа, Платона и Аристотеля, целью образования ставила познание Истины, отделение сущностей от видимостей. Применительно к политической практике это означало внимание в первую очередь к *самим целям*, а не средствам их достижения. Качественное образование с этих позиций – это способность глубоко понимать и правильно интерпретировать действительность и ставить качественные цели, ведущие к достижению блага для общества (родного полиса).

Очевидно, что «компетентность убеждения и лидерства» (подход софистов) и «компетентность понимания и целеполагания» (подход философов) нетождественны между собой. Таким образом, уже в античности мы наталкиваемся на различные представления о содержании и целях образования, обуславливающих различные подходы к пониманию качества.

Как мы помним в античной истории точка зрения софистов (точнее, их последователей-скептиков) восторжествовала. Истина (гносеологическая, политическая, моральная) была признана недостижимой. Однако ситуацию изменило христианство, реабилитировавшее истину и утвердившее ее онтологический статус. Различие античного и христианского взгляда на Истину отчетливо видно в эпизоде встречи Христа с Пилатом. Христово «Я принес людям Истину» и Пилатово «Что есть истина?». Сама риторичность вопроса Пилата ярко свидетельствует о характерном для поздней Античности понимании истины, как недостижимости.

Центральной идеей средневекового образования является познание Истины, как Богопознание. Познание Истины несет с собой Добро (благо) и Красоту. Такого рода Истина является не только Прекрасной сама по себе, но и полезной для человека, т.к. позволяет определить истинные (благие и красивые) принципы жизнеустройства. Поскольку человек есть образ и подобие Божий

и обладает богоподобным разумом, истина становится умопостигаемой. Ключом к постижению Истины является Откровение, зафиксированное в священных текстах. Соответственно, цель средневекового образования – научить человека понимать (и интерпретировать) священные тексты. Для этого нужно не только знать содержание самих текстов (теология и история), но и уметь рассуждать (логика) и доказывать (риторика). Наиболее полно эти представления об образовании воплотились в модели классического средневекового университета. Университет - это школа, где преподается Универсум знаний, овладеть которым можно лишь путем кропотливого многолетнего труда (изучения текстов, участия в диспутах, комментирования авторитетов и т.п.). В это период образование – это по-прежнему привилегия, благо для немногих. Начальная подготовка – изучение латыни, грамматики, арифметики и т.п. – это не есть собственно образование, а лишь подготовка к нему. С этих позиций качество образования – это «компетентность понимания священных текстов». Другие формы получения знаний (например, обучение ремеслу) образованием не являются и рассматриваются по аналогии с греческим «технэ» - приобретение навыка, умения.

Пропуская крайне интересную, важную, но не относящуюся напрямую к нашей теме историю образования в 14-16 вв., перейдем к истории образования 17-18 веков. В этот период происходит существенное изменение в понимании содержания и целей образования, размежевание его уровней и задач. Во-первых, появляется массовая школа, спроектированная Я.А. Коменским, строящаяся на основе предметно-классно-урочной системы и опирающаяся на новую образовательную технологию – учебник. Цели Коменского носят религиозный характер – школа должна воспитать человека, способного самостоятельно читать и пони-

мать священное Писание и способного разумно, самостоятельно и ответственно действовать в повседневной жизни. Другими словами речь идет о просвещении масс, стремлении избавить их от обмана и манипуляций (в понимании Коменского – со стороны католической церкви). Меняется содержание Образа: богослов, умопостигающий Универсум в поисках Истины, Красоты и Добра, уступает место рассудительному и практичному буржуа, человеку рационального действия, активно преобразующему мир.

Во-вторых, происходит совмещение «технэ» и «логоса», что приводит к появлению технологий – научно-практических форм деятельности. Профессиональная подготовка начинает опираться на науку. Новым типом образовательного учреждения становится технологический университет (впервые – Эколь Политехник во Франции в 1755 г.). Принцип такого образования лучше всего определил Д.И. Менделеев, писавший, что задача высшего образования научить человека различать и употреблять «конкреты» и «абстракты». «Конкреты» - это то, чем занято рабочее время – те или иные задачи. Образованность же определяется умением размышлять и использовать научные знания для решения задач – работать с «абстрактами». Если нет пространства абстрактов – нет и образования, одна подготовка, навык. Ключевая компетентность здесь – умение применять научный метод и научные знания для решения конкретных задач.

Вместе с тем образование традиционного университетского типа сохраняет свои позиции, прежде всего, в подготовке политической элиты (дворянства). В его основе - классическая гуманитарная парадигма, предполагающая широкую эрудицию и знание языков, умение концептуально мыслить, глубокую историческую, литературную и философскую подготовку. В. Гейзенберг так писал об этом: «Кто занимается философией греков, на каждом шагу

наталкивается на эту способность ставить принципиальные вопросы, и, следовательно, читая греков, он упражняется в умении владеть одним из наиболее мощных интеллектуальных орудий, выработанных западноевропейской мыслью» [8]. Здесь по-прежнему базовая компетентность – это «убеждение и лидерство», основанные на способности широко и глубоко понимать и интерпретировать действительность, опираясь на весь предшествующий культурный опыт человечества (точнее – на как можно более полное отражение этого опыта в содержании образования).

Эти три подхода к образованию и пониманию его качества можно назвать классическими для эпохи модерна. Образование из блага элитарного превращается в благо массовое, доступное широким слоям. Наиболее полно этот подход к образованию воплощен в советской модели многоуровневой школы. Для нас наиболее интересным является уровень общего (среднего образования). Его цель, как известно, заключалась в «воспитании всесторонне развитой личности», воспитании члена социалистического общества, способного участвовать в воплощении великого социального проекта – построения коммунистического общества. Таким образом, целью образования было формирование личности в определенной совокупности интеллектуально-практических (знания, умения, навыки), моральных и волевых качеств. Конкретное содержание образования в этом случае выполняет роль средства формирования искомой «всесторонне развитой личности».

Коротко подведем итоги. Итак, мы установили, что исторически собственно образование принято отличать от подготовки. Последняя опирается на навык, тогда как первое – на образ (представление о том, какими интеллектуальными, моральными и волевыми качествами должен обладать человек). При этом образование

исторически понимается как императивное благо (т.е соединяет в себе элементы привилегии и долженствования, усилий в приобретении этого блага). Содержание образа и содержание учебного материала, а также технологии обучения исторически меняются. Примерно в 18 веке происходит соединение подготовки и образа в парадигме технологического образования. На каждом уровне образования решались особые задачи, специфичность которых возрастала по мере перехода на следующий уровень. Однако цель общего (среднего) образования на протяжении более чем двух тысяч лет оставалась неизменной – формирование гармонично (всесторонне) развитой личности, культурного человека. Причем эти цели были социально-значимыми, конвенциональными.

Качество образования как его сущность: опыт гуманистической интерпретации

Необходимо отметить, что при всей частоте употребления понятия «качество образования» подходы к определению его содержания далеко не однозначны. Проведённый анализ философских исследований по проблеме качества позволил выделить четыре основных аспекта, в которых сегодня употребляется данное понятие. Первый аспект определяет качество как сущностное свойство предмета, объекта, явления. Качество это то, что определяет сам смысл существования изделия или услуги, делает его «собой». Второй аспект рассматривает качество как соответствие потребностям. Качество изделия или услуги это их пригодность для использования потребителем. Третий соотносит результат с затратами и определяет качество как эффективность. Здесь качество – это соотношение полезности, востребованности продукта к понесённым издержкам при его производстве. Четвёртый аспект рассматривает качество как соответствие стандартам. Качество определяется как целевые и допустимые значения тех или иных показателей в сопоставлении с их заданными нормой значениями.

Применительно к качеству образования эффект многоаспектности этого понятия распространяется в полной степени. В данном случае мы анализируем качество образования как «вещь-в-себе», рассматриваем его сущностные внутренние характеристики. Другими словами, следует понять, уточнить, что делает «образование» образованием и как нам отличать образование от «не-образования». Мы ориентированы на рассмотрение того аспекта категории качества, к которому в философском словаре относится следующее толкование: «Качество есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а

не иным предметом и отличается от других предметов. Качество предмета, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие качества связывается с бытием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество». Следовательно, в процессе определения содержания понятия «качество образования» необходимо остановиться на осмыслении сущности понятий «образование» и «образованности».

«Образование» по словарю В.И. Даля происходит от глаголов «образовать» и «образовывать», которые в свою очередь восходят к глаголу «образить». Этот глагол имеет довольно много значений: давать вид, образ, обтесывать, слагать нечто целое, отдельное; устраивать, учреждать, основывать, создавать; улучшать духовно, просвещать. Образование (ума и нрава, по Далю), таким образом, есть целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика Человеку.

Один из непревзойдённых авторитетов европейской культуры, крупнейший философ Г.В.Ф. Гегель (1770-1831) категорию образование также раскрывает в контексте созидания, конструирования человеческого духа, формирования собственного образа. В «Феноменологии духа» предлагается два смысловых контекста категории образование. В первом образование человека представлено как его интеграция в мир социальной действительности в качестве активного субъекта жизнедеятельности и творчества (*die Bildung* – творческое созидание образа, создание картины). Во втором образование определяется через соотнесение человека с тем «идеалом», который современная ему культура и человечество трансформируют в нормативное социальное требование (*die Gestaltung* – формирование образа, фигуры). Именно образовыва-

ясь человек, по Гегелю, рвёт с несвободной, детерминированной природой и во всем многообразии становится духовным и свободным существом.

Анализируя обычное словоупотребление понятия «образование», то есть, что имеют ввиду люди, для которых русский язык родной, употребляя это слово, Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова выделили три основных значения: образование как достояние личности, образование как обретение личностью своего достояния; социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние [14, с. 96].

Уточняя это понятие в науке, авторы пытались определить, по какому научному «ведомству» оно проходит, какая дисциплина считает его своим по принадлежности. Обратившись к словарям и энциклопедиям, выяснили, что в словарях по психологии это понятие отсутствует. Философские словари «ведут себя» неоднозначно: в Большом философском энциклопедическом словаре 1989 года издания данное понятие отсутствует, а краткая философская энциклопедия издательства «Прогресс» 1994 года утверждает, что «образование – это духовный облик человека», что вряд ли можно считать функционально работающим понятием.

В отечественной педагогике под образованием традиционно понимался процесс передачи совокупности или системы знаний, умений, навыков, при этом ни элементы системы не определялись сколько-нибудь строго, ни характерные особенности структуры целого не указывались. В общепринятой трактовке утвердилась односторонняя интерпретация этой категории, в рамках которой образование представлено сугубо педагогическим феноменом, объединяющим процессы обучения и воспитания. Такой подход нашел свое отражение, в частности, в Законе РФ «Об образовании», где «под образованием понимается целенаправленный про-

цесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государственных образовательных уровней (образовательных цензов)».

Однако в последние два десятилетия в отечественных психологии образования и гуманистически ориентированной инновационной педагогике «образование» становится ключевым понятием, в рамках гуманистической парадигмы (данное понятие происходит от древнегреческого «парадигма» («образец») – норма, транслируемая в определенной культуре, которая определяет смысловые границы и основания оценки) его смысл и сущность интерпретируются иначе, в контексте процесса развития личности. Гуманизм представляет собой достаточно широкую, открытую систему знаний, методов познания, гуманитарных технологий, включающую в себя в качестве структурных элементов философскую, социальную и психологическую антропологию, аксиологию, педагогику, синергетику, методологию, теорию информации и другие науки, составляющие фундамент современной научной картины мира.

Современный западный идеолог гуманизма П. Куртц [37] акцентирует внимание на его практической направленности, на стремлении гуманизма к воплощению его идеалов в образе мысли и действия современного человека. Цель гуманистической практики – «евпраксофия», практическая мудрость жизни, предполагающая активное участие человека в природной и социальной жизни, его творчество и саморазвитие. Гуманизм как система ценностей ориентирован на доминанты свободы, демократии, соблюдения прав человека, критического разума, самоопределения и толерантности.

Применительно к системе образования гуманизм выступает методологической основой педагогики, ориентированной на создание условий, способствующих становлению и развитию це-

лостного человека, психологически и социально зрелой личности, готовой к жизненному и профессиональному самоопределению. Такая цель в психолого-педагогическом контексте представляется адекватной современным научным знаниям о человеке, в аксиологическом – рассматривает образование как способ обретения человеком смысла жизни и личного счастья, в социальном – моделирует условия воспитания гражданина как активного и ответственного участника общественных процессов.

Принципы и максимы гуманистически ориентированного образования обосновывают идеи свободы, творчества, саморазвития как всеобщие педагогические императивы. Гуманистическая философия ищет ответы не только на вопрос об онтологии этих ценностей (что есть?), но и о распространении свободы, творчества, саморазвития в образовании (как достичь?).

Под образованием понимается «специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида в процессе освоения ценностей культуры». Образование – это синтез обучения и учения (индивидуальной познавательной деятельности), воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. Метафорически образование определяемо как «творение образа Человека в индивиде» [52, с. 60]. Многими исследователями образования (Н.В. Кузьмина, В.В. Майер и др.) подчёркивается, что отличие подходов к качеству образования заключается, прежде всего, в понимании его сущности, которое отражает специфику целевых, содержательных, процессуальных компонентов образовательного процесса. Образование не может считаться исключительно сферой услуг, т.к. оно должно не только удовлетворять познавательные потребности учащихся и их потребности в самореализации, но и решать

государственную задачу обеспечения страны компетентными специалистами.

При этом если *обучение и воспитание* рассматриваются нами как целенаправленные процессы трансляции социального опыта от поколения к поколению, процессы внешние и искусственные по отношению к субъекту, то *образование* представлено как форма развития человека в его онтогенезе и филогенезе, то есть, как процесс внутренне-внешний, естественно-искусственный. Таким образом, категория образование предстает как самостоятельный феномен, несводимый ни к обучению и воспитанию, ни к педагогическому процессу. Образование определяется через становление и развитие человека как субъекта, способного созидать образы собственной деятельности, культуру, самого себя. В таком контексте сегодня категория образование определяется в рамках гуманистически ориентированной педагогики (*О.С. Газман, Ф.Т. Михайлов, Н.Б. Крылова* и др.). Образование раскрывается ими в единстве и развитии трёх личностных образов:

- образа мира (как результат: целостная картина мира, мировоззрение человека, включающее его идеалы, ценности, убеждения);
- образа себя (представление человека о самом себе, своих деятельности, поведении, общении – формирование «Я-концепции»);
- образа мысли и деятельности (система ключевых, обще- и специально-предметных компетентностей человека, то, каким образом человек решает свои жизненные задачи).

Данные аспекты образования: духовно-личностный, рефлексивный и личностно-деятельностный можно рассматривать как компоненты гуманистически-ориентированной парадигмы образования.

Обучение и воспитание (как педагогические процессы) призваны поддержать внутреннюю активность человека и обеспечить его образование. В рамках гуманистической парадигмы обучение может трактоваться как «целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека», а воспитание – как «целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы человека» (в определениях С.Д. Полякова) [58, с.10]. В гуманистически ориентированном образовании учащемуся помогают «обрести себя», «самоопределиться», «саморазвиваться», то есть, не принимать единую для всех «форму», не брать одну общие лекала «модели личности», а войти в мир культуры в индивидуализированной форме.

Как отмечают Гусинский Э.Н. и Турчанинова Ю.И., «если рассматривать процесс образования как движение личности в пространстве культуры, то можно увидеть две его составляющие. С одной стороны, человек активен, он движется по пути познания, разрабатывает и совершенствует индивидуальную систему моделей мира. С другой стороны, личность растет в культурной среде и становится ее неотъемлемой частью, принимает нормы, обычаи и привычки, осваивает модельный фонд, издавна принадлежащий сообществу». Эти процессы неразделимы, именно поэтому в гуманистической парадигме педагогики образование рассматривается как сложный процесс, создающий условия для саморазвития личности, которое является стержнем всех составляющих становления личности /индивидуальности. Отсюда и новое понимание *образованности* как результата – не как многознания и владения набором профессиональных навыков, а как развитости разнообразных способностей системного характера и высокой степени их продуктивности.

По мере развития общества все большее значение приобретает образование как особая сфера социальной жизни, создающая

условия для самореализации индивида в процессе освоения им ценностей культуры. Образование призвано не только удовлетворять запросы людей, не только компенсировать пробелы в знаниях, но и активно содействовать развитию личности. Образование меняется, и поэтому появляется необходимость постоянного переосмысления его ценностей и целей в новом контексте.

Обобщая изложенные идеи гуманистической педагогической парадигмы, мы выделили следующие **принципы гуманистического образования**:

- *свободы* – как возможности для учащихся реализовать внутренний потенциал в соответствии с собственной волей и потребностями в саморазвитии;
- *свободы выбора* – как право ребенка реализовывать субъектность через самоопределение в принятии решений;
- *использования мотивационных ресурсов образования* – как приоритет внутренних побудителей деятельности учащихся перед внешними стимулами;
- *отказа от всех форм манипуляции ребёнком*, в том числе от наказаний и отметок;
- *развития опыта* как средства личностного роста и включения ребенка в существующую культуру;
- *индивидуального целеполагания* – как проектирование личных целей учениками в ходе образовательной деятельности.

Анализ существующих систем оценки качества образования позволяет выделить два основных подхода: *гуманистический и технологический*.

В рамках первого подхода критерием качества образования исследователи выделяют уровень самореализации личности в деятельности, прежде всего, учебной, научной и профессиональной.

В рамках этого подхода ученик признаётся как неотъемлемый участник в оценке качества образования. Качественное образование в контексте гуманистического подхода возможно только в том случае, если оно будет соответствовать запросам и возможностям конкретной личности, поэтому так активно ставится вопрос о праве родителей и учащихся на свободу выбора школы и программ, на участие в выработке требований к качеству образовательного процесса. Изменение социального заказа системе образования и изменение потенциала этой системы обуславливают необходимость пересмотра целей школьного образования.

Следует отметить, что многие участники образовательного процесса, с одной стороны, заинтересованы в качестве образовательного процесса, с другой – сами влияют на какие-либо его аспекты. Поэтому необходимо различать позиции субъекта оценивания и лица, ответственного за поиск и реализацию путей усовершенствования. При этом под *субъектами оценивания* понимаются те заинтересованные в качестве образования стороны, которые вовлекаются в систему обеспечения качества как эксперты, высказывающие свое мнение о различных аспектах образовательного процесса на этапе оценивания.

В основе технологического подхода лежат критерии оценки качества образования на основе внешних показателей: общая успеваемость, организация учебного процесса, наличие Интернета и оснащённость библиотек. При втором подходе участие учащихся в оценке качества образования исключено, так как они ещё не имеют доступа к процедуре оценки.

Известный философ образования и методолог П.Г. Щедровицкий в одной из своих лекций высказал следующую идею: «Там, где начинается подготовка кадров, обучение, натаскивание, там всякое образование заканчивается. Наши образовательные

учреждения сегодня являются образовательными только на словах, на деле же они выполняют функцию допрофессиональной подготовки кадров». Возможно, одна из главных проблем современной педагогической практики заключается в том, что из стен школ, колледжей, институтов и университетов ушёл образовательный процесс в своём изначальном понимании, уступив место «профильному обучению», «гражданскому воспитанию», «профессиональной подготовке».

Гуманизация педагогической деятельности сегодня – это, прежде всего, перенос доминанты ценностных ориентаций с государства на человека, построение педагогической реальности, ориентированной на культивирование и развитие способностей ребёнка, признание человека активным субъектом педагогического процесса и субъектом саморазвития. Гуманистическая педагогическая парадигма обращает нас вновь к исследованию сущности образования человека, к выявлению глубинных смыслов и содержания этого процесса.

Гуманистическая педагогика рассматривает образование как личностный ресурс и рефлексировывает его эффективность с позиций значимости для развивающегося человека, возможности лучше понять себя и окружающий мир, и – как следствие – быть счастливым. Обретение человеком самого себя, смысла жизни, его реализация в личной и социальной деятельности – вот результаты гуманистически ориентированной образовательной системы. Для нее является принципиальным не срок обучения или его содержание, а именно психолого-педагогическая поддержка и организационное обеспечение свободной жизни и мысли человека в условиях демократического уклада образовательного учреждения (а в прогнозируемом будущем – и в условиях демократического общества). Инновационные педагогические процессы гуманистической

ориентации, организованные и реализуемые под нашим научным руководством в рамках комплексного проекта модернизации образования (общее руководство – ИПОП «Эврика», ректор А.И. Адамский) в ряде общеобразовательных учреждений Кубани, показывают, что дети перестают бояться учителей, с удовольствием ходят в школы, из которых изгнаны единообразие и принуждение. Выпускники таких школ имеют навыки самоорганизации и саморазвития, способны свободно и самостоятельно определять своё настоящее и будущее.

Новое качество образования как приоритет комплексного проекта модернизации образования

Новые политические ориентиры, обозначенные современными лидерами России, направляют её экономику, общество и образование к глобальной социально-экономической модели постиндустриальной цивилизации, включающей в себя «умную», наукоёмкую экономику, демократическое устройство государства, гражданский тип общества. По сути, именно становление постиндустриального общества является конечной целью осуществляемых в стране модернизационных процессов.

Ключевое место в решении данных задач отводится модернизации системы образования, и, в частности, школы. Исходная позиция традиций социоцентрированной педагогики остается неизменной – образованный человек рассматривается как ресурс для развития социально-экономического сегмента государства. Соответственно, его подготовка – дело государственной важности, и, как у нас это водится – насильственное. Само качество образования рассматривается с позиций объема специально подобранных чиновниками знаний, умений и навыков, переданных для хранения и пользования отдельно взятому учащемуся. Применить полученное «богатство» он обязан на государственной проверке в форме ЕГЭ. Отсюда – действия, предпринятые государством по правовому закреплению одиннадцатилетней школы и установлению юридической ответственности семьи, учителя и преподавателя вуза перед государством за «образование» законопослушного гражданина.

Школа-фабрика, штампующая кадры для экономической системы государства, соответствует мануфактурно-фабричному типу экономического производства, но не отвечает современным

требованиям государства, общества и человека к результатам общего образования. Школа производит исполнителей, пригодных для однотипной монотонной работы, легко подверженных социальной манипуляции. Традиционная классно-урочная система, изобретённая Я.А. Коменским более 350 лет назад, уже в позапрошлом столетии воспринималась многими педагогами как анахронизм, что же говорить о XXI веке, в котором производство знаний становится капиталом и главным ресурсом экономического развития, а демократическое государство и гражданское общество становятся общепризнанной социальной моделью.

Сложившаяся традиционная практика массового образования не в состоянии выполнить общественно-государственный заказ на развитие компетентной личности, готовой к постановке и достижению собственных целей, осознанному и эффективному решению социальных, жизненных, профессиональных задач. Она противоречит и запросу ученика на удовлетворение потребностей в саморазвитии, самореализации, раскрытии творческих способностей. Современная экономика нуждается в социально и профессионально компетентных людях, способных принимать решения в кризисных ситуациях, берущих на себя ответственность, обладающих широтой взглядов, способных к непрерывному образованию и творчеству. Гражданское общество базируется на свободных гражданах, занимающих активную социальную и жизненную позицию, способных правовыми средствами отстаивать собственные интересы. В постиндустриальном обществе в качественно новом аспекте рассматривается проблема развития и использования человеческого потенциала. Соответственно, оформляются два основных аспекта модернизации, определяющих смысл и направленность образовательной деятельности:

1) аспект индивидуализации – создание условий для раскрытия личностного потенциала, самореализации, самоутверждения, саморазвития личности и т.п.;

2) аспект активной социализации – психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации человека к требованиям рынка труда в постиндустриальную эпоху, освоения им профессиональных компетентностей, воспринимаемых как личностный ресурс, формирование гражданской компетентности как условие развития общественного самоуправления.

Для решения указанных задач нужен иной подход к обучению, в рамках которого учащийся предстаёт как субъект самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а учитель – как организатор стимулирующей эту деятельность обучающей среды. Каждый ученик создает свое собственное содержание образования, в индивидуальном темпе и на выбранном уровне сложности, предъявляемое в форме творческих продуктов деятельности. Как результат – становление субъектной позиции в обучении, наличие у учащихся познавательного интереса, опыта творческого мышления, решения практических задач, ориентация на внутреннюю сторону успеха – личностный рост и жизненную самореализацию.

Такая цель в психолого-педагогическом аспекте представляется адекватной современным научным знаниям о человеке и обществе, в аксиологическом – рассматривает образование как способ обретения человеком смысла жизни и личного счастья, в социальном – моделирует условия воспитания гражданина как активного и ответственного участника общественных процессов. Мера развития человека, мера развития учащихся должна стать мерой оценки качества работы педагога и всей образовательной системы в целом. Помочь развивающемуся человеку найти свой личный смысл в жизни, создать благоприятные условия для того,

чтобы с детских лет его быт и общение с другими людьми, опыт взаимодействия с окружающим миром развивали потенциал человека – в этом и заключается главное предназначение школы.

В октябрьском (2008 г.) Послании президента РФ Д.А. Медведева Федеральному собранию был представлен образ новой школы, возведенный в ранг государственного приоритета образовательной политики: возрождение национальной системы образования, ориентированной на раскрытие способностей учащихся в образовательном процессе, на поиск и поддержку талантливых, одаренных детей, на психолого-педагогическое сопровождение личностного развития учащихся. В русле данных идей авторы макета Федерального государственного образовательного стандарта общего образования – 09 (под редакцией ректора Института проблем образовательной политики «Эврика» А.И. Адамского) определяют целевые установки национальной системы образования следующими словами: «В ходе образовательного процесса современный человек должен не столько накапливать багаж знаний и умений, сколько приобретать способность самостоятельно и совместно с другими ставить осмысленные цели, выстраивать ситуации самообразования, искать и продуцировать средства и способы разрешения проблем, т.е., становиться на деле самостоятельным, инициативным и креативным. В свою очередь, реализация образованием указанных ориентиров связана с изменением общего подхода к регламентации деятельности образовательных институтов. (...) Необходимо, во-первых, формировать средства и способы самостоятельного продвижения ученика в учебном предмете, во-вторых, инициировать внешкольные и внеурочные образовательные достижения школьников, в третьих, обогащать педагогический и управленческий арсенал, в-четвертых, создавать условия институциональной гибкости и пластичности образования» [81, с. 3].

Осмысление задач социально-экономического развития страны, осознание на государственном уровне необходимости становления институтов гражданского общества приводит к тому, что российское государство в начале XXI века предъявляет новые требования к системе образования. Идея общественно-государственного реформирования национальной системы образования институционально и структурно оформляется в виде модернизационного проекта, обозначенного В.В. Путиным в 2005 г. как Приоритетный национальный проект «Образование», получившего затем свое развитие в форме комплексного проекта модернизации образования. Стратегией данного проекта выступает достижение нового качества образования и как его следствие – нового качества жизни россиян.

В обозначенном контексте осуществляется комплексная модернизация системы образования. Стратегическим направлением КПМО выступает достижение нового качества образования. Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие требованиям, предъявляемым обществом и государством к уровню знаний, умений и навыков выпускника, степени его интеллектуального, физического и нравственного развития, сформированности ключевых жизненных компетенций. Тактическая задача КПМО – создание современных педагогических условий для достижения индивидуального прогресса субъектами образования путем развития у них ключевых компетентностей (социальных, личностных, профессиональных). Функционально проект осуществляется через создание организационно-экономических и общественных механизмов стимулирования педагогических инноваций, направленных на достижение нового качества образовательного процесса.

С другой стороны, качество образования обусловлено престижем системы образования в обществе, уровнем обеспеченности образовательного процесса высокопрофессиональными кадрами и необходимыми современными педагогическими средствами, финансированием и состоянием материально-технической базы школы. Управление качеством образования связано с целенаправленным воздействием на условия и факторы, его определяющие.

В рамках КПМО отрабатываются современные финансово-экономические механизмы обеспечения нового качества общего и профессионального образования: новая система оплаты труда и нормативно-подушевое финансирование. Разрабатывается нормативно-правовое обеспечение нового качества образования, реализуемое в направлениях «Общероссийская система оценки качества образования» и «Развитие сети образовательных учреждений». Ещё два важных аспекта управления качеством образования реализуются через расширение общественного участия в управлении образованием и развитие системы повышения квалификации работников образования.

Переход на новую систему оплаты труда предполагает совершенствование управления образованием, получения родителями и детьми более качественной образовательной услуги, реализацию принципа социальной справедливости (за счёт перехода от уравниловки в оплате педагогического труда к оплате за его качество, за результативность). За период 2007-2009 гг. средняя заработная плата учителя в Краснодарском крае выросла с семи до тринадцати тысяч рублей, при этом доля учителей, зарабатывающих двадцать и более тысяч рублей, превышает десять процентов. Важным элементом новой системы оплаты труда является кон-

троль над распределением денежных средств со стороны трудовых коллективов, управляющих советов школ.

Вместе с тем, повышению эффективности образования и справедливому распределению заработной платы мешают устаревшие представления о качестве образования, характерные для большинства педагогических и руководящих работников в системе образования, их неготовность оценивать новое качество образования в комплексе измеримых показателей. В связи с этим, эксперты ГУ-ВШЭ отмечают, что «у России сегодня есть риск – инвестировать большие средства в воспроизводство образования вчерашнего дня... Необходимо, поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все лучшее, что сложилось в мировой практике, вырастить принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI века...» [70, с. 34].

Сегодня в рамках формируемой национальной системы оценки качества общего образования единственным легальным инструментом оценки выступает ЕГЭ. Исторически сложилось так, что идеологи внешней оценки качества школьного образования в нашей стране вынуждены были «привязывать» ЕГЭ к существующей «здесь и теперь» традиционной системе образования, построенной в рамках классно-урочной системы организации учебного времени Я.А. Коменского, главная идея которого «учить всех всему», норма – четкие и жесткие рамки обучения, строго заданные стандарты образования, рассчитанные на «среднего ученика»; на авторитарных принципах «надзор-угроза-наказание» дидактики И. Гербарта, на методической системе обучения Н. Гартмана, разработанной им по аналогии с психологической теорией познания «подготовка-представление-ассоциация-

обобщение-применение». Как результат – формирование у учащихся знаний, умений и навыков, но при этом нежелание детей учиться, страх быть наказанным, ведущий к дидактогенным неврозам, отсутствие опыта самостоятельного мышления, ориентация на внешнюю формальную сторону успеха – получение положительных отметок, сдачу зачётов и экзаменов. Для сформированной таким образом педагогической системы, с её идолом – уроком комбинированного типа другой внешней формы контроля, кроме как ЕГЭ, ориентированного на измерение у учащихся наличного объёма предметных знаний в данный момент времени, придумано и быть не могло.

Однако ЕГЭ в прежнем своём виде больше не может служить эффективным измерителем качества образования. Ректор ИПОП «Эврика» А.И. Адамский пишет: «ЕГЭ не является объективной и достаточной оценкой качества образования. Он даёт только сведения об объёме освоенного материала, а это – лишь один элемент качества» [1]. Руководитель Рособнадзора Л. Глебова недавно озвучила следующий тезис, определяющий государственную политику в сфере управления качеством образования: «проблема заключается не в том, что образование стало хуже, просто требования к качеству стали другими...». В современных условиях не может больше сохраняться без изменений система общего образования, а для нового качества образования как измеримого результата нужен новый измерительный инструмент.

Существует необходимость создания новой системы оценки качества, выходящей за рамки существующего государственного стандарта общего образования, нужна новая, многофакторная, компетентностно и гуманистически ориентированная методология и методика оценки качества образования. В ходе реализации КПМО на сегодняшний день разработаны следующие представле-

ния об объектах оценки качества общего образования: учебные достижения учащихся, закреплённые как внешняя оценка качества образования в форме ЕГЭ, портфолио и т.д.; учёт внеучебных достижений учащихся; новые механизмы аттестации педагогических кадров, предполагающие предъявление результатов деятельности педагога, основанных на показателях качества образования; механизмы оценки эффективности управленческой деятельности в образовании; механизмы оценки содержания образования, в том числе – воспитательного процесса; анализ качества ресурсов образовательного учреждения.

К основным барьерам эффективной модернизации региональных систем образования следует отнести наличие «управленческого панциря» в виде отживших норм и устаревших стереотипов поведения, проявляющиеся в негативном отношении к инновациям и закрытой личной позиции, а также ориентацию органов управления образованием на работу над исправлением уже совершенных ошибок, а не на прогнозирование и организацию успешных инновационных проектов, парализует органы управления образованием стремление избегать ошибок, что приводит к отсутствию всякой инициативы и тотальному исполнению. Другим барьером выступает гипертрофированный принцип единоначалия с ориентацией руководящих кадров на подобострастие вышестоящему чиновнику и исполнением в ущерб ответственности и инициативной личной позиции.

Необходимо разработать механизмы ведомственной и общественной экспертизы нового качества образования, его критерии и систему показателей. В эту деятельность должны вовлекаться самые разнообразные субъекты оценки качества образования: органы общественно-государственного управления образовательными учреждениями, выступающие в качестве заказчика образования и

участвующие в оценке эффективности образовательного процесса через участие в распределении стимулирующей части ФОТ педагогов и руководителей; действующие в той или иной форме центры оценки качества образования, выполняющие заказ муниципалитетов, образовательных учреждений, общественных институтов на проведение системного мониторинга показателей качества образования; центры, рабочие группы научно-методического сопровождения процесса перехода общеобразовательных учреждений на новый федеральный государственный образовательный стандарт общего образования.

Вместе с тем, модернизация образования не должна ограничиваться только совершенствованием материальной базы общеобразовательных учреждений, структуры учебных планов и программ, учебной литературы и внедрением современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Реализация указанных мероприятий приведет к более полному усвоению все возрастающего потока информации и повышению уровня предметной обученности учащихся, но не решит гораздо более значимую задачу гуманизации системы общего образования.

Ректор ИПОП «Эврика» А.И. Адамский в своём выступлении летом этого года на байкальском образовательном форуме в г. Иркутске обращает внимание на социальные эффекты модернизации системы общего образования: «Рост влияния школы и повышения качества образования – в признании школы фактором социально-экономического развития региона и страны, а образования – как средства жизненного успеха, личного счастья, профессиональной карьеры. Как влияет система образования на уровень жизни, благополучие граждан, порядочность, позитивные отношения между людьми, уровень преступности, здоровье, качество товаров и услуг, производительность ... Эта связь: между качеством жизни и

качеством образования – ключевое соотношение для развития образования».

Учитель новой школы развивается вместе со своими учениками. Он признаёт личный опыт и умения учащихся. Он видит свою цель не в том, чтобы поучать, а в том, чтобы помочь ребенку реализовать себя в самостоятельной деятельности. Он опирается на признание и развитие интересов и мотивов своих учеников, содействуя их реализации в урочной и внеурочной деятельности. Такой учитель легко устанавливает позитивные отношения с детьми и подростками и работает с ними в единой команде. Модернизация образования – это определенное педагогическое мышление, образ мысли, стиль жизни и деятельности не только учителя, но и граждан, педагогической общественности. Это возможность педагогизации российского общества и компетентного моделирования новой жизни, которую создадут выпускники новой школы, на гуманистических ценностных началах.

Тенденции развития зарубежных систем управления качеством общего образования по материалам опыта европейских стран

Усиление государственного и общественного внимания к системе образования естественно повышает интерес к исследованиям в области качества и управления развитием. Комплексная модернизация национальной системы образования в России выражается в стремлении скорейшего достижения нового качества образования на основе использования современных образовательных технологий и средств обучения, внедрения передовых достижений науки в практику. Обновление содержания и способов образования, совершенствование механизмов управления образовательными системами, оптимизация финансирования школ и повышение оплаты труда учителей – все эти задачи модернизационного проекта привлекают наше внимание к тому, как подобные процессы происходили в Европе в недавнем прошлом, и как они организуются сегодня.

Определяя направленность и механизмы управления качеством общего образования, имеет смысл обратиться к опыту зарубежных стран, выделив основные тенденции формирования и развития систем оценки качества образования. Интеграция систем образования европейских стран в общее образовательное пространство, богатый опыт сотрудничества новой России с европейскими партнёрами в области совершенствования качества образования (подписание Болонских соглашений по переходу к новой модели профессионального образования, совместная работа над новыми образовательными стандартами общего образования в рамках европейской комиссии ОБСЕ, усилия Совета Европы по развитию в нашей стране гражданского образования) показывает необходимость учёта при построении системы оценки качества

образования богатого опыта наших зарубежных коллег.

Исследование подтвердило наличие «европейского» и «российского» подходов к оценке качества образования. *Общим* в них является ориентация образования на результат, широкое, открытое обсуждение проектов стандартов в обществе, привлечение специалистов различных областей к их разработке, введение и широкое применение системы тестирования в качестве определения уровня знаний; стандартизация рассматривается как средство повышения качества и эффективности образования; образовательные стандарты выступают условием справедливости в получении образования; возложение ответственности за результаты образования не только на учащихся, но и на систему образования.

Особенности подходов – уровни, на которых разрабатывается стандарт – местный (Европа) и федеральный, государственный (Россия), степень влияния на разработку стандартов общественности – высокая в Европе и низкая в России, сохранение в России ориентации на стандарт содержания.

В развитии западноевропейской системы оценки качества образования можно выделить три этапа. На первом этапе (в 60-е – 70-е гг. XX века) основной упор делался на выявление показателей, характеризующих эффективность бюджетных вложений в социальную сферу (науку, культуру, спорт, здравоохранение, образование), полученная информация использовалась, прежде всего, для совершенствования системы финансирования образования. На втором этапе (80-е – 90-е гг. XX века) больше внимания уделяется отслеживанию характеристик результативности образования: выявление и контроль показателей, позволяющих судить об уровне обученности и социализованности выпускников ОУ. На третьем этапе (начиная примерно с 2000 года) в мониторинг качества образования включаются показатели оценки эффективности учебно-

воспитательного процесса в ОУ: использование современных образовательных, психологических, информационно-коммуникационных технологий, современных учебников и вспомогательных информационных источников и т.п. Таким образом, в настоящее время система оценки качества образования в европейских странах приобретает комплексный характер, учитывая группы показателей «на входе», «в процессе» и «на выходе» из педагогической системы. Зарубежные исследователи такую модель управления качеством образования называют всеобщей, всеохватывающей (*comprehensive system*).

К основным эффектам первого этапа (*оценка социальной эффективности вложений в сферу образования*) развития системы оценки качества образования в Европе следует отнести:

- совершенствование финансирования и материально-технической базы системы образования, закрытие ОУ, находящихся в ветхих зданиях, выделение финансов на школьное оборудование, закупку современных средств обучения;

- произошло сокращение доли затрат государственного бюджета на финансирование системы образования при сохранении в целом уровня результативности обучения, за основу распределения финансирования взята фиксированная сумма стоимости обучения одного учащегося за год;

- результаты внешней оценки деятельности ОУ стали основой для выделения дополнительного финансирования на нужды ОУ;

- произошло повышение эффективности распределения и расходования ресурсов, выделяемых системе образования;

- заработная плата учителя стала зависеть от уровня прогресса учащихся в сравнении с учащимися из других ОУ.

Эффектами второго этапа (*оценка педагогической результа-*

тивности системы образования) развития системы оценки качества образования в Европе стали:

- утверждение компетентного подхода в оценке результативности деятельности ОУ, внедрение компетентно-ориентированных стандартов и систем оценки качества образования;

- государственная оценка уровня подготовки выпускников школы осуществляется по трём группам критериев: академическая обученность, научно-исследовательская компетентность, социально-трудовая компетентность;

- разработаны вариативные образовательные программы и учебные планы ОУ;

- произошла оптимизация учебной нагрузки учителя, введена новая (нелинейная, многоуровневая) форма составления расписания учебных и внеучебных занятий в ОУ;

- расширилась возможность выбора учащимися и родителями уровня и направления образования;

- измерение индивидуальных достижений учащихся в учебной и внеучебной деятельности выступает основным критерием оценки эффективности управления ОУ.

На третьем этапе (*оценка эффективности учебно-воспитательного процесса в ОУ*) развития системы оценки качества образования в Европе формируются следующие социальные и педагогические эффекты:

- происходит индивидуализация показателей эффективности образовательного процесса (переход от учёта доли неграмотных в стране, средних баллов выпускных экзаменов по отдельным дисциплинам к оценке уровня удовлетворённости учащихся процессом обучения, их социальной успешности и т.п.);

- осуществляется переход от использования какого-то одного

метода обучения к разнообразию и чередованию разных методов обучения, с приоритетом использования методов активизирующих самостоятельную деятельность учащихся;

- увеличивается доля «неформального», открытого, продуктивного образования, действующего на основе принципов добровольности и свободы выбора со стороны учащихся относительно «формального», зажатого в стены ОУ и в педагогические рамки;

- формирование представлений о связи качества образования и качества жизни, проекция успешности человека в ОУ на жизненный и социальный успех.

Первая общеевропейская модель управления качеством образования была представлена Организацией безопасности и сотрудничества в Европе (ОБСЕ) в 1992 году. Были представлены 37 объектов, подлежащих контролю и сравнительной оценке в странах Европы [91]:

«С». Контекст образования.

Демографический контекст.

1. Распределение населения по уровням квалификации.
2. Гендерные различия в образовании.
3. Доля молодежи в общем составе населения.

Социальный и экономический контекст.

4. Использование государственного языка дома и в школе.
5. Распределение населения по уровню образования на рынке занятости.
6. Безработица среди населения, распределение безработных в зависимости от пола и возраста.
7. Национальный доход на душу населения.

«Р». Процесс образования.

Финансовые затраты.

8. Доля затрат на образование относительно национального дохода.
9. Доля затрат на образование относительно затрат на всю социальную сферу.
10. Источники финансирования образования.
11. Соотношение капитальных и текущих затрат.
12. Средняя стоимость обучения в год на одного учащегося.
13. Соотношение средней стоимости обучения в год на одного учащегося и национального дохода на душу населения.
14. Индекс затрат на ученика по уровням системы образования.

Человеческие ресурсы.

15. Характеристика работников образования по возрасту, полу, уровню образования и квалификации.
16. Доля студентов среди учителей.
17. Общее количество учащихся.
18. Количество воспитанников в дошкольном образовании.
19. Количество учащихся в общем образовании.
20. Количество студентов в начальном и среднем профессиональном образовании.
21. Количество студентов в вузах, в том числе:
22. Обучающихся не в университетах.
23. Обучающихся в университетах.

Управление образованием.

24. Уровень принятия основных решений.
25. Возможности принятия решений школой.
26. Область реализации решений, принимаемых школой.
27. Способы, субъекты и процедуры принятия решений.

«R». Результаты образования.

Результаты учащихся.

28. Результаты в чтении.
29. Результаты по математике.
30. Результаты по естественным наукам.
31. Различия в результатах по половому признаку.

Результаты системы.

32. Доля успешно завершивших обучение в школах.
33. Доля успешно завершивших обучение в вузах.
34. Доля дипломов технологического и естественнонаучного профиля.
35. Доля дипломов гуманитарного и социального профиля.

Результаты на рынке труда.

36. Доля безработных среди имеющих профессиональное образование.
37. Распределение заработной платы в зависимости от уровня образования.

Указанные объекты мониторинга стали основой для формирования баз статистических данных, характеризующих социальную эффективность европейского образования. Для нас принципиальное значение имеет направленность европейской модели управления качеством образования на установление связи системы образования с социальной средой и потребностями социального развития. Контроль осуществляется за политически востребованными показателями, таким образом, система управления качеством образования становится частью государственного управления общественными и экономическими процессами. От качества и оперативности сбора данных в системе образования зависит успешность социально-экономической политики страны в целом.

На основе указанной модели управления качеством образо-

вания ОБСЕ европейские государства совершенствуют национальные системы оценки качества образования. По мере совершенствования подходов и инструментов оценки качества образования наметился переход от статистических характеристик, касающихся распределения финансовых ресурсов в системе образования, к показателям, характеризующим «контекст» и «результативность» образования.

Стремление повысить управляемость системы образования приводит к необходимости всё полнее представлять ресурсы и результаты образования в виде измеряемых характеристик – показателей. В выработке надёжных и эффективных показателей качества образования заинтересованы все субъекты управления качеством образования: министерства, эксперты, работники образования, заинтересованная общественность. Информация о состоянии системы образования в целом и отдельных образовательных учреждений может быть полезна для принятия финансово-экономических решений, выбором места обучения для ребёнка, организации уклада образования и управления инновационными процессами.

Методологические вопросы оценки качества образования поднимает Й. Ширенс, который указывает: «мы должны иметь дело с измеримыми характеристиками образовательных систем, а в измерениях необходимо учитывать основные аспекты осуществления образовательного процесса, показатели должны ориентироваться на принятый стандарт образования как общую норму». Полученные статистические данные подлежат последующей интерпретации экспертами, позволяющей прийти к принятию конкретных управленческих решений, ведущих к совершенствованию системы образования.

Й. Ширенс [92] считает, что система оценки качества образо-

вания, включающая образовательные учреждения, должна решать три ключевые задачи: 1) оказывать помощь родителям в выборе подходящей для их ребёнка школы; 2) содействовать самооценке деятельности ОУ и способствовать запуску и реализации инновационных процессов, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса; 3) осуществлять национальную, региональную и муниципальную образовательные политики. Данные оценки качества образования позволяют выдвигать гипотезы, касающиеся повышения эффективности образовательной деятельности школы. Использование тех или иных показателей позволяет расставить акценты в построении процесса образования, понять, каких результатов мы реально можем достичь и фактически достигаем в системе образования. Присутствие системы оценки качества даёт стимул развитию ОУ, даёт основу для исследований.

Приведём комплексный перечень показателей, наиболее часто используемых при сравнении в международных оценках качества.

Таблица 1.

Типы показателей качества образования.

<i>Показатели условий</i>	<i>Показатели процесса</i>	<i>Показатели результата</i>
Состояние школьных зданий и территории вокруг школы	Нагрузка учителя (соотношение учебной и внеучебной деятельности, объём)	Учебные достижения по основным предметам в распределении по классам
Школьная мебель, лаборатории, оборудование, учебники	Стимулирование образовательных достижений, мониторинг индивидуального прогресса	Внеучебные достижения учащихся

<i>Показатели условий</i>	<i>Показатели процесса</i>	<i>Показатели результата</i>
Соотношение количества учащихся на одного учителя	Структура, объём и содержание школьного расписания по классам и предметам	Удовлетворённость учащихся процессом обучения, их отношение к школе
Безопасность учащихся в школе, благоприятная психологическая атмосфера	Образовательные стандарты и учебные планы, предельно допустимая нагрузка на ученика	Социальные девиации: прогулы, преступность, агрессия, наркотики, алкоголь, курение
Влияние родителей и учащихся на принятие решений, демократические нормы управления школой	Применение современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий	Психодиагностические показатели: креативность, учебная и социальная мотивация, коммуникабельность и т.п.

Несмотря на обилие предложенных показателей и то, что данный перечень является примерным, и далеко не полным, существует абсолютный лидер среди всех показателей. Это то, насколько полно учащиеся развивают свой потенциал, и как он выражается в учебных и внеучебных достижениях учащихся. Для фиксации этих достижений используется «портфолио» – система сбора и хранения информации об успехах учащегося, с самостоятельным заполнением которого успешно справляется абсолютное большинство учащихся в странах Европы (около 90%). Ответственность за заполнение и сохранность данного документа формально возлагается на учителя, однако, как правило, за своим портфолио и грамотным его заполнением следит сам учащийся. В данном случае рассматривается возможность оценки «добавочной стоимости» в достижениях учащихся, соизмеримости индивидуального прогресса и понесённых на его достижение временных,

финансовых, психологических и прочих затрат. В результате внутришкольное управление использует показатели для совершенствования работы школы, распространения инноваций, экономии расходов.

Усиление роли и значения оценки качества образования в современной Европе обусловлено целым рядом процессов, происходящих в системе образования.

Во-первых, это усиление позиций сферы образования в целостной государственной и межгосударственной политике, в аспекте её влияния на социально-экономическое развитие стран. В сознании всё большего числа граждан единой Европы формируется представление о наличии взаимосвязи между качеством образования и качеством жизни. Наиболее благополучные в социально-экономическом плане страны Европы: Финляндия, Швеция, Швейцария, Австрия, Дания являются европейскими лидерами в образовании.

Во-вторых, в последнем десятилетии в Европе утверждаются новые образовательные стандарты, соответствующие компетентностному подходу, отражающие гуманистические ценности культуры, ориентирующие систему образования на раскрытие потенциала, данного человеку природой. Пересмотр стандартов образования приводит к определению новых ориентиров образовательной политики, новых целей, и, соответственно, новых показателей оценки качества образования.

В-третьих, возрастает степень автономности образовательных учреждений, их право устанавливать собственные образовательные нормы и программы, реализовывать вариативные учебные планы и сопровождать индивидуальные маршруты учащихся. Усиливается общественный контроль над деятельностью автономных образовательных учреждений. Для более полного инфор-

мирования общественных управляющих школами возникает потребность в максимально более полной и прозрачной отчётности школ по общей схеме актуальных показателей.

Россия сегодня ищет пути, как модернизации собственной системы образования, так и интеграции национальной системы образования в международное образовательное пространство. В данном случае, эти цели являются взаимосвязанными, и достижение нового качества общего образования в нашей стране во многом зависит от того, как мы поймём уроки развития европейского образования, удастся ли нам реализовать принципы демократичного и эффективного управления системой образования, создать стимулы для совершенствования уклада и процесса образования в российской школе. С эффективным определением стратегии национальной образовательной политики и определением измеримых показателей оценки национальной системы образования у нас связана модернизация системы управления ОУ и инспектирования школ, совершенствование единого государственного экзамена и формирование дополнительных инструментов оценки достижений учащихся, модернизация процесса аттестации учителей, построение рейтингов муниципальных систем образования и школ, решение других важных проблем модернизации системы образования.

Образование как услуга в информационном обществе: взгляд социолога

Начнём с того, что сфера образования не есть нечто изолированное от общества и культуры. Социально-значимые ценности, смыслы и идеалы определяют поведение и образ мыслей социальных агентов – участников образовательных отношений: учителей, педагогов, обучающихся и их родителей, экспертов и чиновников. Формула «образование как услуга» есть отражение культуры рыночного общества. Общества, в котором господствующие ценности – это максимизация полезности, эффективность и конкурентоспособность, свобода и плюрализм самоопределения (Р. Мертон). Ранний капитализм, как убедительно показал М. Вебер, существенно отличается от капитализма позднего, хотя и не отменяет многих его черт (например, конкурентоспособность и эффективность, как принципы деловой организации). Ранний капитализм – это «общество производства и накопления» (М. Вебер), поздний – «общество потребления» (Т. Веблен). Ценности общества потребления носят прагматически-гедонистический характер. Это уже не только максимизация прибыли, как самоцель (эффективность), но и максимизация комфорта (приобретающего высокую потребительскую ценность). Другая существенная черта современного общества, ставшая аллюзией – это информатизированность. Термин «информационное общество» (Ф. Уэбстер) отражает лишь часть его особенностей. Применительно к культуре более подходит термин «медиа-общество» (Н. Луман, М. Маклюэн). Доминирование аудио-визуальной информации, транслирующей основную часть актуальных культурных смыслов, существенным образом изменяет мышление современного человека.

Все это не может не отражаться на образовании. Влияние масс-медиа, предоставляющих сознанию простые, эмоционально окрашенные образы действительности, которые в принципе не предполагают критичного к себе отношения, а действуют в режиме подсказки-наставления, формирует привычку *потреблять информацию*. Сознание, сформированное таким образом, при столкновении с любым когнитивным затруднением будет стремиться найти уже готовый ответ или рецепт, вместо того, чтобы внимательно и глубоко анализировать возникшую проблему. По-видимому именно в таком – *потребительском* – медиа-мышлении значительной части современных российских школьников и студентов заключены те пугающие процессы *исчезновения подлинности образования* (А.А. Остапенко), которые, периодически становятся темами острых критических исследований проблемы «качества образования».

«Я полагаю, что непреодолимое ощущение кризиса, в большей или меньшей степени распространившееся среди философов, теоретиков и практиков образования, – это нынешнее воплощение «жизни на распутье», порождающей лихорадочный поиск нового самоопределения, а в идеальном случае и новой идентичности, – *мало связано с виной, ошибками недосмотром профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования*, оно проистекает из *всеобщего разложения личности*, из дерегулирования и приватизации процесса ее формирования, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни, характеризующей наш мир» – пишет З. Бауман в работе «Индивидуализированное общество».

Итак, мы наблюдаем превращение образования в сферу *образовательных услуг*. Что здесь плохого? *Услуги это то, что продается и покупается на рынке*. Поскольку мы живем (и собираем-

ся продолжать жить) в рыночном обществе, нужно отдавать себе отчет в существовании *неотменяемой рыночной логики* оказания услуг. Логика эта проста – *потребитель должен быть доволен*. Если потребитель недоволен, то он купит услуги в другом месте. Сторонники реформы тоже соглашались с этим и говорят: конкуренция между вузами за качество оказываемых услуг будет способствовать повышению качества образования. Однако, здесь кроется сразу несколько принципиальных «подводных камней». Первый из них такой: как потребителю оценить качество такой тонкой услуги, как образование? Его ведь нельзя потрогать, пощупать, попробовать на вкус. Знаний у будущих студентов и их родителей в большинстве случаев недостаточно, чтобы уверенно ответить на важные для понимания качества образования вопросы: «чему и как будут учить?». Отсюда второй «камень», подкладываемый все той же неотменяемой рыночной логикой – услуги нужно рекламировать и продвигать, чем и занимается маркетинг услуг. Это значит, что «упаковка» услуги – названия курсов и тем, имена и титулы преподавателей, обещаемые перспективы должны быть броскими, яркими, привлекающими потребителя и в сжатом виде сообщаящими ему о качестве и *удобстве пользования услугой*. Здесь мы наталкиваемся на третий, самый интересный «камень» - кто такой потребитель и чего он хочет? Сторонники реформы уверенно отвечают: потребитель образовательных услуг хочет получить качественное образование. Так ли это на самом деле? Сам потребитель (студент и его родители) скажет, что именно так и есть – ему нужно качественное образование. Однако маркетинговая логика подсказывает, что на процесс покупки услуги в большей степени влияют соображения *удобства* пользования, а качество – это во многом *имиджевая* характеристика

услуги, формируемая рекламой, рекламным образом, «упаковкой».

Превращение образования в один из сегментов сферы услуг, неумолимо вовлекает его в рыночную логику продажи и потребления, что приводит к поглощению внешним – рекламой и образами главного – содержания. Делая образование предметом потребления, мы исключаем из него очень важный элемент – императивность, принудительность, требовательность. Потребитель больше всего ценит свой комфорт. Подлинное же образование, как и любая ситуация настоящего развития личности во многом дискомфортно. Как внутренне дискомфортен разрыв между наличным и должным, тем, что я знаю и понимаю и тем, как я *должен* знать и понимать. Этот элемент долженствования – неустрашим из образования без разрушения его сути. Интерес и радость познания становятся возможны, когда выполнено требование долженствования, когда обучаемый подчинил себе свою лень, ригидность, несобранность и т.п. Как было отмечено выше, в классической интеллектуальной традиции, образование – это императивное благо. Благо, которое нужно заслужить упорным трудом. Сегодня эта императивность исчезает, уступая место «потребительским предпочтениям», и процесс этот – повторим – совершенно объективен и неумолим.

Второй момент, на который необходимо обратить внимание – это декларируема (на уровне скорее политических заявлений, чем нормативных документов) *идеология целей* реформы (модернизации) образования. Для чего она осуществляется? Чтобы стать более *эффективными и конкурентоспособными*. Эти установки на конкурентность и эффективность, как транслируют все официальные лица, говорящие о реформе: президент, министр образования, чиновники Рособнадзора и пр. Эффективность и конкурентоспо-

способность - элементы рыночной идеологии, также как и потребление услуг. *Провозглашая эту идеологию в качестве целей* (а именно к этому ведут политические декларации), *мы совершаем опасную подмену*. Традиционная цель классического образования – «воспитание зрелой, гармонично развитой личности». Это, очевидно, совсем не одно и то же, что «воспитание конкурентоспособной и эффективной личности».

Позволим себе обратиться к данным социологических исследований. Практически во всех исследованиях мировоззрения и ценностей молодежи Краснодарского края, проведенных под руководством автора в 2005-2008 гг. можно было наблюдать одну и ту же иерархию ценностей-целей. На вопрос о будущем респонденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью, высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны» выбирает не более 6-8 % респондентов.

При этом большая часть (т.е. 55-60 %) как работающей, так и учащейся молодежи считает, что добиться успеха можно, только если много трудиться и работать над собой. Далее по группам респондентов идут различия: учащаяся молодежь на второе место ставит качественное образование, в то время как работающая считает, что «удача – путь к успеху». Далее, как правило, задавался вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку. В обеих группах респондентов наиболее популярными являются ответы «уверенным в себе» и «умным», следующим ответом по популярности среди учащейся молодежи является ответ «сильным», а в работающей молодежи третьим по популярности является вариант «удачливым, счастливым». Варианты ответа «честным» и «добрым» выбирали не более 4-6% респондентов (в различных исследованиях). Другими словами, доброта и честность

не относятся к числу востребованных личностных качеств у современных школьников и студентов. Это и не удивительно – ведь мы их призываем быть конкурентоспособными и эффективными. Они слушаются. Между тем, сохранение текущей идеологии, неизбежно приводит к деформации содержания воспитательной работы в школе и вузе и падению интереса к отвлеченному, не содержащему явной полезности теоретическому знанию.

Последнее связано с тем, что утилитарный склад мышления (подробнее об этом ниже), ориентирующийся на «отдачу», неизбежно сопровождается снижением интеллектуальной эффективности (что является ключевым для «академических» предметов). Его носитель озабочен не решением задачи (анализом проблемы и т.п.), но оценкой выгод и издержек, сопровождающих его интеллектуальные «затраты».

В исследованиях, проведенных под руководством автора в 2005 – 2006 гг. в школах г. Краснодара, охвативших учителей, школьников и их родителей, взаимосвязь распространения потребительской морали в сознании молодежи и обеспокоенность родителей и учителей качеством обучения прослеживается достаточно отчетливо. После наиболее проблемных вопросов оплаты труда педагогического состава и материальной оснащенности школ, наибольшую озабоченность учителей вызывают такие факторы, как политика Минобразования (направленная на упрощение школьной программы), отношение родителей к учебе своих детей и нравственные качества школьников. Родители в первую очередь обеспокоены содержанием и уровнем требовательности школьной программы, которые явно уступают уровню советского образования, которое получали они сами. Характерно, что в исследовании за 2005 год отмечалось снижение уровня требований к обучаю-

щимся, проявившееся в ответах примерно третьей части респондентов из всех трех групп.

Таким образом, *в условиях господства потребительской культуры, школа из института воспитания и обучения, неизбежно превращается в один из институтов системы потребления.* Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Обратимся, сначала к опыту западных стран, ранее России столкнувшимся с реалиями общества потребления. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шоппинг в качестве своего любимого занятия; порядка 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях самым важным считают зарабатывание большого количества денег; в Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% - «быть всегда пьяным», и только 6% (!) - «получить знания о мире» (Дж. де Грааф и др.).

Эти тенденции (отнюдь не только зарубежные) имеют прямое отношение к проблеме качества образования. Образование сегодня, в большей или меньшей степени, практически во всех странах испытывает сильное деформирующее воздействие со стороны массовой потребительской культуры. Как указывают Г.Е. Зборовский и Е.А. Шуклина «главное, что беспокоит всех без исключения исследователей образования, - снижение (некоторые утверждают: недопустимо быстрое) уровня реального образования. Одна из основных проблем, обсуждаемых сегодня повсеместно, - кризис образования и пути выхода из него. С позиций социологии образования о его кризисе свидетельствует всеобщая неудовлетворенность его качеством» [23, с. 21]. Можно предположить, что основная причина фиксируемого социологами снижения качества

реального (а не декларируемого или рекламируемого) образования заключается именно в вовлечении школы (как базовой, так и высшей) в орбиту потребительских практик и потребительской идеологии. Образование, стремясь удовлетворит спрос (что логично в ситуации оказания услуг) все больше превращается в транслятора инструментальных ценностей, позволяющих обеспечить обучаемым высокий уровень благосостояния в будущем. При этом сами институты и агенты системы образования начинают функционировать в парадигме потребительского маркетинга. Другими словами наблюдается интенсивная *консьюмеризация* образования.

Эта точка зрения вполне легитимна в современной социологической науке. Например, известный отечественный социолог Н.Е. Покровский утверждает, что высшее образование во всем мире из святилища фундаментальных научных ценностей все больше превращается в некое подобие супермаркета. Он пишет: «Потребители высшего образования, в том числе и в России, прежде всего ценят: его доступность или «удобность», то есть максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; экономическую усредненность и эффективность («платить меньше – получать больше»); упакованность учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление «товара», в качестве которого выступают знания и умения; максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний. ...университеты, а равно и школы, уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя – в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению».

Таким образом, как показывает наш краткий анализ социокультурного контекста превращения образования в услугу, это

превращение приводит к существенному изменению в понимании целей и содержания образования участниками образовательного процесса. Понимание образования становится плюралистичным: в диапазоне от приверженности классической парадигме (императивное благо) до парадигмы рыночной (useful knowledge) или потребительской (максимизация комфорта). Однако, помимо социокультурных процессов существует еще нормативно-правовая сфера, достаточно самостоятельная. Помимо мотивов и смыслов участников образовательных отношений существуют и нормы, очевидным образом влияющие на культуру. Влияние это может быть различным: как противостоящим культурным тенденциям, так и нейтральным по отношению к ним, или однонаправленным.

Компетентности учащихся как педагогический результат в современной модели образования

В настоящее время наука и практика вновь обращаются к изучению личности учащегося, рассматривая педагогические условия его становления как субъекта собственной жизни. Разрабатываются нормы и модели функционирования образовательных учреждений, реализующих гуманистический подход к образованию, направленный на процессы самоопределения, адаптации и самореализации личности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают компетенции и компетентности учащихся, являющиеся одновременно и результатом образования.

Если ранее возникающие подходы (проблемный, системный, междисциплинарный и др.) принимались педагогическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время Совет Европы и в России – «Концепция модернизации российского образования» нормативно предписывают внедрение компетентностного подхода в систему образования.

В докладе международной комиссии по проблемам образования в XXI веке «Образование: сокровитное сокровище» [17, с. 23], Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: «Научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

В России в 2001 г. в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. Применительно к общему образованию отмечается, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетентности» [77, с. 23]. Требования к результатам должны включать не только знания, но и умения их применять. В число таких требований должны войти компетентности, связанные с идеей опережающего развития, все то, что понадобится школьникам и в дальнейшем образовании, и в будущей взрослой жизни.

Компетентный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым для российской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности, обобщённых способов действия была ведущей в работах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого, И.С. Якиманской. Однако данная ориентация не была определяющей и практически не использовалась при построении учебных программ, стандартов, оценочных процедур.

В современных исследованиях компетентный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях (Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.) [26, с. 13]. При этом результаты образования признаются значимыми в культуре и обществе, за пределами самой системы образования.

В традиционном (знаниевом) подходе делается акцент на содержании образования: «Каким знаниям обучать?», основным содержанием обучения являются объекты и явления окружающего мира и представления о них в науке и практике. Это находит свое отражение в учебных программах, где перечисляются факты, понятия, теории, которые подлежат изучению (пониманию, закреплению). Естественный вопрос учащихся: «Зачем это изучать?» раздражает учителя и считается неприличным.

В компетентностном подходе делается акцент на деятельностном содержании образования: «Каким способам деятельности обучать?». Основным содержанием обучения становятся действия, операции, соотносящиеся с проблемой, которую нужно разрешить. Особенность данного подхода не в усвоении готового знания, а в том, что прослеживаются условия усвоения данного знания. При таком подходе учебная деятельность, приобретая исследовательский и практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. В учебных программах деятельностное содержание образования отражается в акценте на способах деятельности, умениях и навыках, которые необходимо сформировать; на опыте деятельности, который должен быть накоплен и осмыслен учащимися; на учебных достижениях, которые учащиеся должны продемонстрировать.

Компетентностный подход не отрицает, но изменяет роль знаний, которые подчиняются умениям. В содержание обучения включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений. Все остальные знания рассматриваются как справочные, они хранятся в справочниках, энциклопедиях, Интернете и др., а не в головах учащихся. Учащийся должен при необходимости уметь быстро и безошибочно воспользоваться всеми этими источниками информации для разрешения тех или иных проблем.

Компетентностный стандарт – это стандарт результатов образования. В нем будет прописано, что завершивший обучение человек умеет делать. Не привычные «должен знать», «должен уметь», а именно «может делать» (например: устно отстаивать собственное мнение о Печорине как о литературном герое в оппонирующей аудитории; принимать самостоятельные решения в ситуации выбора и т.д.)

А.В. Хуторской, а также Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова выделяют три направления реализации компетентного подхода в общем образовании:

- 1) ключевые компетентности;
- 2) общепредметные компетентности;
- 3) предметные компетентности.

Прежде чем рассматривать ключевые компетентности уточним термины «компетентность» и «компетенция», в понимании которых до сих пор не существует единства. В нормативных документах также отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идёт о ключевых компетенциях [33, с. 13].

В «Кратком словаре иностранных слов» от 1952 года приводится следующее определение: «компетентный (лат. – надлежащий, соответствующий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

Наиболее известным учёным, исследовавшим данный вопрос, является Джон Равен. Он определяет компетентность, как «специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия» [68, с. 6]. Со-

четание психических качеств человека, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные функции. Судить о наличии компетентности можно по характеру результата труда человека.

Авторы толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова пытались доказать различия между понятиями компетентность и компетенция: «Компетентность – осведомлённость, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий».

Несколько по-другому разделяет «компетентность» и «компетенцию» А.В. Хуторской. В частности А.В. Хуторской рассматривает компетенцию в системе общего образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и отражающих требования к образовательной подготовке выпускников. Компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

С.Г. Воровщиков определяет компетенцию как «отчуждённое, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере». Компетентность – «совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений и навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определённой социально и личностно-значимой сферах». Компетентность уже состоявшееся качество личности учащегося и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [7, с. 16].

Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенюк, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, В.М. Шепель и др. отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют понятие «компетентность», так как, по их мнению, «компетентность» предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом. Понятие «компетентность» включает также мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Разведение понятий «компетенция» и «компетентность» перспективно осуществлять как заданное содержание образования и как освоенный опыт успешного применения данного содержания образования в деятельности.

В настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания понятия «ключевые компетентности», так и оснований разграничения ключевых компетентностей и объема входящих в них компонентов.

Термин *«ключевые компетентности»* указывает на то, что они являются ключом, основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных. Ключевые компетентности носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности.

Советом Европы было принято определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Это:

– политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникаций все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают разграничение компетентностей по сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

– компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

– компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

– компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

– компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия);

– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

А.В. Хуторской выделяет семь общеобразовательных ключевых компетентностей (сам автор, по нашему мнению необоснованно, называет их компетенциями): ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную.

1. Ценностно-смысловая компетентность связана с ценностными ориентациями учащегося (ценности жизни, культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, производства, собственной страны; религии и др.), его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетентность способствует самоопределению учащегося в ситуациях учебной деятельности, определяя его индивидуальную образовательную траекторию и программу жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурная компетентность включает осведомлённость учащегося об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни

человека, отдельных народов, культурологических основах семейных, социальных явлений и традиций, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сферах.

3. *Учебно-познавательная компетентность* характеризуется совокупностью компетенций учащихся в сфере самостоятельной познавательной деятельности по решению реальных познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке, и применению информации. Сюда относятся знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности; владение креативными умениями продуктивной деятельности, приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Владение функциональной грамотностью: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и других методов познания.

4. *Информационная компетентность* включает умения и навыки учащихся по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и окружающем мире: самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, преобразовывать, сохранять и передавать её при помощи реальных объектов (компьютер, телефон, модем и др.) и информационных технологий (электронная почта, Интернет, СМИ).

5. *Коммуникативная компетентность* включает владение необходимыми языками, способами вербального (техникой речи, аргументации и ведения спора) и невербального взаимодействия с окружающими, умениями устанавливать контакты, умениями работы в группе, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, регулировать собственное поведение в обще-

нии, владение различными социальными ролями в коллективе. Учащийся умеет представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию, делать выступление и др.

Потребность в развитии коммуникативной компетентности учащихся актуализируется в связи со сменой образовательной парадигмы в сторону гуманистически ориентированного подхода, предполагающего изменение педагогических технологий от объяснения к пониманию, от управления к самоуправлению, от монолога к диалогу, от контроля к развитию.

6. *Социально-трудовая компетентность* характеризуется владением знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (знание и соблюдение прав и обязанностей, выполнение роли гражданина, избирателя, знание символов государства (герб, флаг, гимн)), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в области экономики и права, в профессиональном самоопределении.

7. *Компетентность личностного самосовершенствования* характеризуется владением способами физического (знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании; знание и соблюдение правил личной гигиены; физическую культуру человека), интеллектуального, духовного саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Выражается в постоянном самопознании, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения, заботе о собственном здоровье [87, с. 62-63].

Перспективный подход к определению перечня ключевых компетентностей базируется на основе определения целей общего образования, структурного представления социального опыта

личности, основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом.

Общепредметные компетентности проявляются в контексте предметной области и обнаруживаются в личностно значимой деятельности (предметно-информационной, коммуникативной и др.). *Общепредметная компетентность*, например, в образовательной области «Естествознание», проявляется в способности решать проблемы, требующие применения различных фактов, понятий из различных разделов естествознания, а также понимание обобщённых естественнонаучных подходов и понятий, перенос и использование понятий и методов из других научных областей (например, из математической области).

Предметные компетентности связаны со способностью учащихся привлекать для решения проблем знания, умения и навыки, формируемые в рамках конкретного предмета. Например, для решения естественнонаучных проблем учащемуся необходимо уметь планировать исследование в соответствии с поставленными естественнонаучными вопросами и гипотезами, выявлять причинно-следственные связи, принимать решения об использовании процедур для проведения исследования.

Таким образом, основное значение в образовании учащихся имеют ключевые компетентности, относящиеся в целом к общему содержанию образования, ко многим социальным сферам, обладающие определённой универсальностью.

Качество образования как проблема педагогической квалиметрии

Одним из важнейших аспектов качества образования является его результативность, эффективность с точки зрения соответствия полученных результатов образовательной деятельности и затраченных на это ресурсов. Качество образования рассматривается с точки зрения динамики измеряемых показателей в рамках отдельного направления педагогических исследований – педагогической квалиметрии (от лат. слов «качество» и «измерять»). Исследователи подчёркивают, что для успешного решения задачи измерения качества образования следует: 1) определиться с перечнем подлежащих измерению показателей, 2) затем обосновать некоторую измеримую величину свойства в виде эталона, 3) найти качественный (валидный, надёжный) инструмент для измерения нужных показателей. На каждом этапе решения задачи измерения качества образования мы сегодня сталкиваемся с определёнными трудностями.

Во-первых, традиционный перечень измеряемых показателей, на которые ориентируется аппарат управления системой образования, включает в себя проценты успешно сдавших ЕГЭ, долю хороших и плохих отметок в рамках текущей или рубежной аттестации знаний учащихся, процент поставленных и снятых с учёта на комиссии по делам несовершеннолетних и т.п. – имеет мало общего с современными представлениями о качестве образования и задачах его квалиметрии. Сегодня существует также проблема определения концептуального подхода к качеству образования, задания некоей «методологической рамки» оценки. Такой рамкой может и призван выступить новый государственный стандарт общего образования, который, возможно, легализует в нашей

стране компетентностный и гуманистический подходы к качеству образования.

Во-вторых, существует сложность определения эталонных значений выбранных показателей. Много раз менеджеры отечественного образования пытались задать норму, отправную черту в определении раздела: «образованный» - «необразованный», «обученный» - «необученный», и каждый раз эти попытки заканчивались неудачей. При изменении условий решения задачи – переходе к новым представлениям о качестве и измеримым показателям качества образования обоснованный выбор эталонных значений становится сложной научной задачей.

В-третьих, существует определённый дефицит даже не столько в самих по себе диагностических методиках компетентностного типа, сколько в простых, надёжных и экономящих время учащихся методиках. Как отметил в своём Послании Федеральному собранию – 2009 Президент РФ Д.А. Медведев, нам необходимы измерители качества образования наряду с ЕГЭ и помимо ЕГЭ. При этом, надо понимать, что у ребёнка должно быть время для жизни, развития и учёбы, а не только для участия в измерительных процедурах, организуемых чиновниками от образования.

Проблема измерений качества образования, по мнению ряда исследователей (В.В. Губарева, О.И. Михеенко и др.), является междисциплинарной проблемой, требующей синтеза социологических исследований с квалитологией, системологией, теорией управления, социологией управления и педагогикой. Ими отмечаются в качестве проблем следующие позиции:

- образовательные учреждения пока ещё не готовы полностью реализовать свои права и функции в управлении всеми компонентами образовательной системы в связи с тем, что, определяя

качество образования своих выпускников, несут за это ответственность, но не имеют механизмов их практической реализации;

- сфера образования всё больше воспринимается в обществе как сфера услуг (связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачей ценностей культуры), поэтому подходы к обеспечению её качества должны быть теми же, что применяются в мировой практике в разных областях деятельности;

- необходима специальная профессионально-педагогическая подготовка работников образования к экспертно-аналитической деятельности в рамках управления качеством образования.

В. Добреньков подчёркивает, что при игнорировании проблем качества образования утрачивается смысл образования как социального института, в связи с чем, он определяет качество образования как соответствие учебно-дисциплинарной динамики формам культурной институциональной практики [19]. С целью конкретизации понятия «качество образования» были проанализированы подходы к его определению (В.А. Кальней, А.И. Моисеев, В.П. Панасюк, В.М. Полонский, М.М. Поташник, С.Е. Шишов и др.), основанные на представлении о качестве как соотношении цели и результата. Представляется весьма важным сделанный авторами вывод: результаты образования могут быть оценены для разных объектов (дети, учителя, школа) по разным параметрам, в разных измерениях и на разных уровнях. Множественность запросов к образованию разных социальных, профессиональных групп, отдельных личностей порождает множественность целей.

С учётом того, что одним из аспектов понятия «качество» является совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства, как интегральная характеристика

системы образования, определяющая степень соответствия условий осуществления образовательного процесса и образовательных результатов социальным и личностным требованиям. Под качеством образования в ряде программ управления качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям и, следовательно, – оценка качества образования подразумевает оценку качества образовательных достижений обучающихся и оценку качества образовательного процесса. Тогда оценка качества образования может быть рассмотрена как стандартизованный процесс, определяющий степень соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их обеспечения эталонному уровню (норме качества), зафиксированному в нормативных документах и направленному на определение состояния системы образования и динамики ее развития.

Коротко рассмотрим этот вопрос на примере базового нормативного документа – Закона РФ «Об образовании». Цитируем: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Первое, что бросается в глаза – это отсутствие какого-либо указания на цели образования. Точнее, есть неявно декларируемая цель – удовлетворение интересов человека, общества, государства. Встает принципиальный вопрос: каких интересов? Если интересы государства ещё более-менее определяемы (например через публичный политический дискурс), то интересы человека и общества определить намного проблематичнее. Как было показано выше, интересы лю-

дей-участников образовательных отношений могут принципиально различаться. С обществом, принимая во внимание социокультурный плюрализм, еще более сложная картина. Некоторые уточнения вносит ст. 2 того же закона, в которой раскрываются принципы государственной политики в области образования. «Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений».

Даже поверхностный анализ перечисляемых в законе принципов показывает, что все из них, кроме п. 1, касаются *условий* организации образовательной деятельности. В п.1. мы находим частичное и размытое указание на цели, причем цели воспитательные: «приоритет общечеловеческих ценностей и воспитание

гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». При этом отсутствует (де факто, в силу плюралистичности культурных манифестаций) какое-либо конвенциональное определение понятий «гражданственность» и «общечеловеческие ценности». Соответственно, закон не снимает проблематичность вопросов о содержании общечеловеческих ценностей, наличие или отсутствие желательных направлений «свободного развития личности».

В развитии указанных норм п. 1. ст. 14 закона об образовании провозглашает, что содержание образования должно быть ориентировано на «свободное самоопределение личности, создание условий для ее самореализации, укрепление и совершенствование правового государства». Принципиально важным здесь является отсутствие каких-либо указаний на возможные (или желательные) направления «свободного самоопределения». Если полагать, что образование – это путь развития личности, то что делать в ситуации, когда вектором свободного самоопределения социально-значимого количества личностей станет отказ от развития? Между тем о правомерности такой гипотезы свидетельствует анализ современной социокультурной ситуации.

В п. 2. той же ст. 14. закона об образовании указывается, что «содержание образования должно обеспечить адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формированию у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование духовно-нравственной личности». Социологический ракурс анализа сразу

вызывает вопросы: а) как быть с «адекватностью мировому уровню», если ведущие заданные обществоведы указывают на катастрофическое снижение этого уровня? б) если современная научная картина мира объективно противоречива, сложна, то что вводить в содержание общего образования; в) что такое совершенствование общества (среди обществоведов и политиков взгляды диаметрально противоположны); г) что такое «духовно-нравственная личность», о *какой* духовности и нравственности идет речь?

Согласно стандартам ИСО (ISO) серии 9000, под качеством понимается степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам). Особенно остро стоит вопрос о выработке единых стандартов и их оценке в рамках образовательной деятельности каждой педагогической системы. В диссертационном исследовании Е.В. Разумовой [69, с. 8] отмечается, что эволюция определения понятия «образовательный стандарт», присущая всем рассматриваемым образовательным системам, проходила от «стандарта-минимума» к «стандарту-уровню» и стандарту как совокупности требований к условиям, характеризовалась смещением акцента с содержания образования на его результат в виде уровня образованности учащихся, совокупности требований к целям образования, процессу, условиям. Целью этого является повышение качества и доступности образования, рассматриваемое в качестве условия приобретения государством конкурентных преимуществ.

Образовательный процесс может рассматриваться на различных уровнях иерархии: от макро-уровня государственного регулирования, до микро-уровня отдельной образовательной ситуации. На каждом из таких уровней возможно говорить о системе управления качеством.

Сами по себе результаты не позволяют управлять качеством образования, необходимо соотнесение их с операционально заданными целями. Г.Б. Скок, определяя качество образования, на первое место ставит именно качество ценностей, целей и норм, где цель формируется в русле заявленных ценностей при условии возможности проверки ее достижения. М.М. Поташник определяет качество образования личности как соотношение цели и результата образовательной деятельности, если цели заданы операционально и спрогнозированы в зоне ближайшего развития обучаемого. Таким образом, проблема целеполагания – одна из ключевых в образовании при рассмотрении проблемы его качества.

На практике качество образования зачастую идентифицируется с качеством обучения, качеством знаний, что не соответствует современным представлениям об образовании и образованности. Разрабатывая теоретические основы мониторинга качества школьного образования, С.В. Хохлова [86], опираясь на теорию социального управления, в которой при широком подходе к качеству образования под качеством образования понимают качество функционирования производственного процесса, качество созданных для него условий и качество результатов производства, полагает, что и педагогическая интерпретация вообще, и качества образования в частности должна иметь более широкое содержательное толкование, а не ассоциироваться лишь с результатами.

Обращает на себя внимание и то, что в квалитологии (науке об измерениях) структура качества определяется как иерархическая система внешних и внутренних свойств объекта или процесса (А.И. Субетто). Это положение представляет интерес для понимания сущности качества образования, – полагает С.В. Хохлова: «Действительно, достигнутые результаты образования нельзя рассматривать вне зависимости от образовательного процесса и со-

зданных для него условий: между ними существует прочная прямая и обратная связь – качество результатов обуславливается качеством процесса и качеством условий его реализации и одновременно несёт в себе информацию о качестве последних. Данное положение определяет своеобразную иерархическую структуру взаимосвязи составных элементов качества образования: её вершину занимает качество образовательных результатов, которое обуславливается качеством образовательного процесса и качеством условий для его осуществления [86, с.16-17].

Большинство исследователей и выделяют основную триаду компонентов качества образования – условия, процесс и результат, называя отмеченные компоненты внутренними, а внешними компонентами качества – соответствие внутренних компонентов потребностям государства, обучаемых, государственных стандартов и т.п. (А. Субетто и В. Селезнева). Рассматривается качество образования на локальном подуровне (группы) субъект-субъектных отношений (обучаемый – обучающий), где по существу формируются все его основные слагаемые (Л. Давыдов). В. Загвязинский представляет показатели качества образования по группам: знания, умения и навыки; личностное развитие; компетентность учителей и руководителей образования; престиж учебного заведения в социуме; отрицательные эффекты образовательного процесса.

Соответственно, в этом случае к основным задачам общероссийской системы оценки качества образования относят:

– оценку уровня образовательных достижений обучающихся образовательных учреждений для их итоговой аттестации и отбора для поступления на следующую ступень обучения;

– оценку качества образования на различных ступенях обучения в рамках мониторинговых исследований качества образования (федеральных и международных).

– формирование системы измерителей для различных пользователей, позволяющей эффективно реализовывать основные цели системы оценки качества образования.

Как в профессиональной сфере, так и во всех других сферах жизни человека и в любых социумах, огромную роль играет мотивация достижения. В сочетании с познавательной мотивацией, с интересом к новому, открытостью личности к познанию она обеспечивает ту ее самореализацию, которая наиболее интимно связана со сферой ее внутренних резервов и потенций.

Мотивация достижения, как и познавательная мотивация, - наиболее глубинные личностные активаторы действия, и потому они менее зависимы от социальных влияний. Обобщая различные исследования, можно сделать вывод, что потребность личности в образовании детерминирована:

- объективными факторами общественного развития;
- субъективными факторами развития, определяющими диапазон и глубину осознания значимости образования для индивида.

Наиболее часто при определении понятия «качество образования» выделяют три основных вектора – качество содержания образования, качество результатов образования (образованности личности) и качество образовательных технологий (методов обучения и воспитания). Их дополняют такие структурные элементы качества образования, как качество целей образования; качество условий их достижения (материально-технических, методических, информационных, организационных, социально-бытовых); качество педагогического состава (персонала), качество образователь-

ных программ, корпоративная этика и культура учебного заведения; его имя, «бренд».

Основу понимания данной категории составляют ряд положений, важнейшими из которых являются следующие: качество как совокупность отдельных свойств образовательного процесса, качество динамично и в тоже время структурно, качество связано с количеством (что выражается в категории меры), качество социальных процессов обуславливает их пригодность для удовлетворения потребностей одновременно обучаемых и обучающихся (Э.Кайнова) [28].

Б.С. Гершунский считает, что попытки выйти на некий интегративный уровень оценки качества образования путем индуктивного «собираания» отдельных, частных качественных характеристик личностных и образовательно-воспитательных приобретений не могут быть продуктивны.

Схожий подход к определению качества образования предлагают академик РАО А.М. Новиков и доктор технических наук, профессор, зам. директора Института проблем управления РАН Д.А. Новиков. Они опираются на следующее определение: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям». Далее они указывают, что поскольку корневое понятие «образование» распространяется и на «образование» как результат (образованность), и на «образование» как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат, то и понятие «качество образования» относится и к результату, и к процессу. Все совершенно корректно с методологической точки зрения, за исключением вопроса о содержании *реальных* социальных и личностных ожиданий.

Далее, авторы выделяют пять *элементов* системы образования: 1) органы управления образованием (ОУО); 2) образовательные учреждения (ОУ); 3) образовательные программы (ОП); 4) обучающие; 5) обучающиеся. И четыре субъекта (заказчиков и потребителей образовательных услуг):

- личность;
- производство;
- общество, государство;
- система образования.

Полностью соглашаясь с предложенным пониманием, необходимо задать вопрос: что если в силу рассмотренных выше особенностей современной социокультурной ситуации цели всех субъектов (статистически значимо) разнонаправлены или недостаточно определены?

Рассмотренные нами подходы к оценке качества образования обоснованы и технологичны, но одно существенное обстоятельство снижает эффективность их применения в практике. Это абстрактность представлений о «идеальном потребителе образовательных услуг» и размытость нормативно и политически декларируемых целей. В результате мы сталкиваемся с ситуацией, когда содержание «экспертизы качества образования» сводится к экспертизе *условий* образования (наличие учебников, квалификация преподавателей) *уровня обученности* (т.е. соответствия требованиям ФГОС имеющихся у учащихся знаний). Причём для оценки последнего используется фактически один универсальный инструмент – ЕГЭ. При всех имеющихся нареканиях в его измерительных возможностях.

Для того, что бы выработать практически эффективный подход к оценке качества образования, необходимо ответить на вопросы: *кто* обучает, *кого* обучает, *каким образом* обучает и, самое

главное, *для чего* обучает. Очевидно, что все составляющие должны учитываться в оценке качества образования. Однако, если вопросы «кто» и «каким образом» обучает относительно понятны (оценивать нужно квалификацию учителей и методы и технологии обучения), то вопросы «кого» и «для чего» – принципиально проблематичны. Вытекающий из Закона РФ «Об образовании» ответ на последний вопрос – для того, чтобы человек свободно самоопределялся, был духовно-нравственной личностью, имел знания соответствующие мировому уровню и был нацелен на совершенствование общества – дает слишком мало оснований для конкретизации желаемых результатов образования. Ситуация еще более усугубляется принципиальной неясностью возможных направлений «свободного самоопределения».

Представляется, что для снятия этих существенных методологических ограничений на уровне региона необходимо вводить уточняющее определение целей образования, которое бы не противоречило закону об образовании. Эта цель (или цели) должна опираться на конвенциональные научно-исторические представления о сущности и содержании образования и указывать на определенный результат образовательного процесса, отраженный в совокупности интеллектуальных, моральных, волевых и нравственных качеств обучаемого, определение ключевых компетенций (понимаемых, как способность справляться с определенным кругом задач). Уточнение целей образования должно очевидным образом вписываться в определенный культурно-исторический контекст, позволяющий соблюсти оптимальный баланс между ориентацией на богатейшие отечественные традиции образования и науки и открытость *лучшим* образцам мирового опыта. При этом с необходимостью потребуются отойти от идеологии «образовательных услуг» к идеологии «воспитания человека и гражданина».

В противном случае неизбежен регресс целей к «удовлетворению потребительских предпочтений».

Реализация этой задачи позволит перейти к выбору и/или разработке соответствующего инструментария оценки качества по результату за счет расширения методик оценки, что поможет преодолеть однобокость и поверхностность доминирующих тестовых методик. Последние, кстати, в силу своих технологических особенностей приспособлены, скорее, к оценке знаний, а не компетенций.

Вторая методологически важная задача – это введение в поле оценки ответа на вопрос «кого обучаем». Дело в том, что концепция «свободного самоопределения личности» игнорирует очевидный факт: если цели обучаемого не совпадают с целями обучения, консенсус в отношении качества (удовлетворенность потребителя) и достижение целей обучения становятся невозможными. Подобная ситуация – отнюдь не редкость в поле идеологии «свободного самоопределения» и не может фиксироваться существующими методиками оценки, исходящими из абстракции «идеального ответственного потребителя». Другими словами ситуация, когда школа стремится передать обучаемому определенный уровень знаний, а обучаемый стремится получить аттестат и не считает эту совокупность знаний необходимой для себя (ситуация, заметим вполне типичная), непрозрачна для существующих методик и неразрешима в рамках существующей идеологии образования без катастрофического снижения его уровня.

Таким образом, оценивая качество образования, нам необходимо оценивать позицию обучаемого – его систему ценностей и отношений к образованию (отношение к учебе вообще, школе в частности, содержанию программ и т.п.) на предмет согласованности с целями образования, о которых говорилось выше. Если

школе не удастся добиться этой согласованности – достижение целей оказывается проблематичным. Разумеется, речь не идет об уравниловке или подавлении личностной позиции (всем по команде цели принять!), напротив, речь идет о необходимости убеждать и мотивировать обучаемого на достижение образовательных целей.

В.В. Майер, проведя анализ различных подходов к определению сущности понятия «качество высшего образования», определил его как фундаментальную характеристику образования, включающую систему показателей, ориентированных на разные цели, разных пользователей, разные управляющие воздействия. Он отметил, что обеспечение качества высшего образования предполагает поддержание качества высшего образования (*как результата, как процесса, как образовательной системы*) на уровне не ниже установленных норм, требований, стандартов. Важнейшими факторами, условиями и ресурсами, позволяющими достичь целей качества, являются: учебно-методическая среда, материальная база, способности персонала, мотивация и подготовленность студентов, финансовое обеспечение, информационное обслуживание, т.е. совокупность всех базовых элементов образовательной деятельности вуза. Мы полагаем, что такой подход с некоторыми коррективами может быть использован не только для системы высшего, но и для общего образования.

Можно сделать вывод, что «качество» как *понятие относительное* имеет два аспекта:

- первый – это соответствие стандартам или спецификации,
- второй – соответствие запросам потребителя.

Однако чаще всего обсуждается вопрос – кто должен решить, являются ли услуги образовательной системы качественными? Причина постановки этого вопроса заключается в том, что взгля-

ды производителя и потребителя не всегда совпадают. Часто случается, что превосходная и полезная продукция или услуги не воспринимаются *потребителями* как обладающие качеством. Особенно остро эта проблема стоит в области образования. Теоретические и практические подходы к управлению качеством на производстве представляют определенную идеологическую ценность (ориентация на потребителя, идеология тотального качества, приоритет подготовки кадров и т.п.), но, к сожалению, полностью не переносимы в систему образования.

Экспертная оценка качества образования: позиция субъекта

В большинстве исследований по проблемам оценки качества образования авторы исходят из представлений о качестве как объективной данности, абсолютной величине, существующей безотносительно субъекта оценивания. В то же время эта данность сконструирована в процессе социальных отношений, направленных на выявление необходимого для полноценного участия в общественной жизни уровня образования.

В этом можно разглядеть достаточно отчетливые методологические основания анализируемой проблемы, безусловно, относящейся к компетенции педагогики. С одной стороны, педагогика предстает наукой естественной, объект которой существует независимо от воли субъекта его изучения. Процесс трансляции культурно-исторического опыта от старших к младшим объективен и порожден самой историей цивилизации. В этом смысле качество образования есть факт педагогической действительности, который необходимо изучать в строгом соответствии с ее объективными законами. С другой стороны, педагогика выступает наукой инженерной, которая сама конструирует свои объекты, задавая при этом эталонные требования (нормы).

Данная ситуация зафиксирована в многочисленных дефинициях качества образования. Так, в одном из них, широко распространенном в массовой социальной практике, понятие качества определяется в широком значении как «степень соответствия присущих характеристик требованиям»; при этом «требования как потребности и ожидания потребителей и заинтересованных сторон могут быть изложены в нормах и стандартах или выяснены с помощью специальных исследований» [4, с. 37].

Обратим внимание на словосочетание «требования как потребности и ожидания потребителей». На наш взгляд, в ней зафиксирована проблемная ситуация, с разрешением которой во многом связаны возможности создания современной системы оценки качества образования. Дело в том, что понятия «требования» и «потребности» взяты из разных контекстов. Потребность как «надобность, нужда в чем-нибудь, требующая удовлетворения» [54, с. 536] предшествует проявлениям осознанной активности субъекта, в частности, постановки им целей своей деятельности. Требования же, отражаемые в нормах и стандартах, возникают уже после того, как процесс целеполагания состоялся. Нормы существуют как «бывшие цели» и отражают субъектность не носителей потребности как таковых, а тех, кто направляет свою активность на удовлетворение этих потребностей. Своего предела ситуация достигает, когда эти цели (как первопричина деятельности) уже забыты, а нормы необходимы исключительно для внешнего контроля.

Г.П. Щедровицкий, анализируя ситуацию развития деятельности, говорил по этому поводу следующее: «Мы осуществляем деятельность не по целям, а по нормам. И все, кто контролируют нашу работу, заняты тем, чтобы проверять, насколько эти нормы выполнены, и следить за тем, чтобы мы от них не отклонялись, а жили так, как жили наши отцы, деды и прадеды. И это все тоже правильно» [89, с. 72]. В этом случае оценка качества образования по сути подменяется контролем за соблюдением норм, смысл которых для большинства участников деятельности уже фактически утрачен. Именно такая ситуация характеризует систему оценки качества образования, сложившуюся в России начала XXI века.

Таким образом, цели субъектов выступают тем «водоразделом» между потребностями и нормами, которые и служат источ-

никами актуальных противоречий. В самом упрощенном виде взаимодействие «потребность – норма» реализуется в определенных видах социальной практики, направленных на реализацию «базовых» потребностей человека, которые сами по себе не являются продуктами его личностного роста и самосовершенствования (потребности в питании, защищенности и т.д.). Именно эти виды социальной практики принято относить к сфере производства товаров и услуг. Эта сфера имеет свои отличительные особенности. Так, во-первых, основным критерием качества товара выступает его востребованность потребителем. Норма же фиксирует то состояние товара или услуги, при котором их востребованность становится максимальной. Во-вторых, в ситуации достаточно полного насыщения рынка востребованными товарами и услугами не менее важным критерием качества выступает их способность провоцировать возникновение новых потребностей, часто не являющихся естественными с точки зрения разумной необходимости. Именно на этом сегодня строятся инновационные стратегии развития в сфере массового потребления.

Современный период развития российского общества предъявил образцы переноса такого соотношения потребности и нормы в сферу образования. Неслучайно в этом смысле появление словосочетания «образовательные услуги». Образование как сфера быстрого реагирования на потребности новых русских потребителей откликнулось на базовые образовательные потребности платежеспособной части населения в сфере совершенствования комфортности и престижности условий обучения. При этом возник новый образовательный сценарий социализации, названный Н.Ф. Головановой «золотой клеткой»: «Организаторы этого сценария всеми силами... стремятся создать в школе атмосферу теплого, безопасного и счастливого дома как альтернативу страшному и опасному взрослому

миру, особенно в большом городе. Психологически этот сценарий предполагает поддерживать у каждого ребенка (как правило, единственного в своей семье) чувство собственной исключительности, позицию “Центра Вселенной”» [11, с. 160]. Одновременно с этим стали появляться и эксклюзивные образовательные услуги, не слишком вписывающиеся в контекст социализации, например, обучение верховой езде, искусству икебаны, восточным единоборствам, светскому этикету и т. п. Достаточно быстро, с учетом массового характера образования в современном обществе и вариативного характера образовательных потребностей отдельных социальных групп, сложилась вполне узнаваемая ситуация становления «дикого» рынка таких образовательных услуг.

Одна из основных черт рыночной модели оценки качества – это псевдосубъектная позиция потребителя, которому вероятнее всего будет отведена роль объекта массовой манипуляции сознанием со стороны конкурирующих субъектов – производителей образовательных услуг. Подлинным же субъектом оценивания, задающим, в том числе, и критерии оценки, становится тот, кто «вычисляет» и провоцирует эти образовательные потребности. Следует признать, что в этой ситуации государственный образовательный стандарт, который часто подвергался в последнее время критике именно за его отчуждение от реальных образовательных потребностей, в гораздо большей степени, нежели здравый смысл потребителей, противостоял полному одичанию образовательного рынка.

Приступая к анализу проблемы субъекта оценки качества образования, необходимо зафиксировать следующую позицию: образование не есть сфера услуг; как социальный институт оно имеет свою культурно-историческую миссию, состоящую в обеспечении процессов развития общества и культуры.

Предусмотренное проектом модернизации российского образования расширение общественного участия в управлении выступает необходимым шагом к устранению отчуждения реального субъекта гражданского образовательного заказа от оценки качества образования. Согласно общей концепции данного проекта, качество образования должно определяться при участии самих граждан, образовательные потребности которых задают ориентиры целей и содержания образования.

Однако в этой связи очень часто возникают тревожные дискуссии на тему: допустимо ли делегировать полномочия управляющего «оценщика» представителям внешней социальной среды – политику, бизнесмену, фермеру, в конечном счете, той самой «кухарке»? Ведь, согласно гуманистической педагогической концепции, главным лицом, чьи интересы должны учитываться при оценке качества образования, является ребенок. Опасения эти вполне оправданы, однако не стоит упускать из виду, что подобные полномочия ребенку в массовой практике образования прошлых лет предоставлялись именно путем делегирования, что в конечном итоге привело к их декларированию. Реально вопрос о становлении субъектной позиции ребенка в образовательном процессе обсуждался в контексте принятия им целей обучения и воспитания, задаваемых педагогом, и активного участия в их достижении. Полномочия же ребенка как субъекта оценивания сводились исключительно к самоконтролю и самооценке результатов обучения.

Вопрос о субъектной позиции внешнего (общественного) управляющего, компетентного в оценивании качества образования до последнего времени не обсуждался вообще. Предметом абсолютного большинства немногочисленных публикаций по этой проблеме выступали исключительно организационные условия и процедуры деятельности Управляющих советов как единственной

известной на данный момент сообществу формой общественного управления образованием.

Для разрешения возникающих противоречий необходимо определиться по поводу того, что именно представляют собой образовательные потребности субъекта, если при этом мы выходим за рамки представлений об образовании как о сфере услуг. Сразу же отметим, что в отличие от врожденных физиологических образовательные потребности возникают в процессе социализации, необходимым условием для этого является существование целей субъекта, осуществление которых возможно лишь при достижении им определенного образовательного уровня. Спектр этих целей достаточно широк и завит от множества жизненных обстоятельств. Однако образование как «индивидуальная культура» человека (С.И. Гессен), в первую очередь, имеет дело с целями, обусловленными процессами вхождения личности в культуру и связанными с ними психологическими закономерностями. Так, в юношеском возрасте эти цели в наибольшей степени соотносятся с социальной адаптацией, личностным и профессиональным самоопределением учащихся (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, Н.Б. Крылова, Г.И. Марасанов, В.С. Мухина, Н.С. Пряжников, Н.А. Рототаева, А.Н. Тубельский и др.). Целевыми ориентирами при этом выступают принятие и позитивная оценка собственного Я школьника окружающими людьми, утверждение себя в новых (взрослых) социально-ролевых позициях, освоение соответствующих способов социального, в том числе этнического и гендерного поведения, выбор будущей профессии, определение индивидуального стиля жизни и др.

Предъявляя свои образовательные потребности и оценивая качество их удовлетворения, школьник должен занять субъектную, по существу экспертную позицию и ответить на вопрос: в

какой степени достигнутые результаты образования способствуют достижению перечисленных жизненных целей? Однако опыт показывает, что выпускники современной российской школы, сдавая Единый государственный экзамен, бывают озадачены совершенно другим вопросом: в какой степени я соответствую требованиям окружающих, исходящим к тому же не от общества как такового, а от самой системы образования? Более того, в наших исследованиях, проведенных на базе ряда школ Краснодарского края, мы не раз отмечали, что школьники, участвовавшие в педагогическом эксперименте, вполне адекватно рефлексиируют возникшие новообразования их личностной сферы, но при этом совершенно не соотносят их с качеством полученного образования, которое по-прежнему ассоциируется исключительно с усвоенными предметными знаниями.

Формирование субъектной позиции школьников в проектировании своего образования и при его рефлексии – тема отдельного исследования. Здесь возникает немало новых вопросов, например: как отделить результаты образования от иных освоенных субъектом средств достижения жизненных целей? Для нас же первостепенное значение имеет следующий вывод: с одной стороны, образовательные потребности выступают производными от собственных жизненных целей субъекта и должны рассматриваться как проекция этих целей на образовательную действительность. С другой стороны, такую проекцию дают лишь те цели субъекта, которые соответствуют культурно-исторической миссии образования, то есть его основному предназначению как социального института, воспроизводящего и преумножающего культуру. В силу сказанного образовательную потребность можно определить как *адресный заказ субъекта общества на получение от системы образования средств достижения собственных жизненных целей.*

В этой связи уместно обратиться к анализу целей, с достижением которых сопряжены процессы социализации личности, и их проекций на сферу образования. Эти цели можно классифицировать следующим образом. Во-первых, они подразделяются на ближайшие и перспективные. Ближайшие цели связаны с осуществлением очередного шага движения по заданной либо выбранной самим субъектом траектории, например выбор старшеклассником профессии и поступление в вуз, где ее можно будет освоить. Перспективные цели отражают образы достаточно отдаленного будущего субъекта, которые он тем не менее рассматривает как реальные и проявляет готовность уже сегодня предпринимать определенные шаги к их достижению. Так, по мнению Н.С. Пряжникова, личная профессиональная перспектива старшеклассника может простираться на 20–30 лет вперед [65].

Во-вторых, цели субъекта подразделяются на адаптивные и неадаптивные. Адаптивные цели связаны с приспособлением к существующим социальным, культурным, экономическим, политическим и прочим условиям без притязаний на их изменение. Адаптироваться к существующему миропорядку, научиться жить по его законам, достичь гармонии в отношениях с окружающими людьми – таковы в общем виде цели адаптивного характера, которые субъект осуществляет в процессе социализации. Неадаптивные цели, напротив, ориентируют субъекта на изменение действительности, ее обустройство в соответствии с собственными ценностями и интересами. В свою очередь неадаптивные цели можно разделить на цели выживания (избегания негативных последствий несовершенного состояния социальной среды своей жизнедеятельности) и цели достижения (реализации новых возможностей мироустройства, привнесения в него новых, еще непознанных свойств и качеств).

И, в-третьих, цели субъекта делятся на личностные и надличностные. Личностные цели сопряжены с реализацией собственной индивидуальности, надличностные – с интеграцией субъекта в жизнь общества как целостного социального организма, обретением чувства собственной приобщенности к процессам его исторического развития.

Все эти цели, так или иначе, представлены в социокультурной ситуации современной России.

Нетрудно заметить, что эти цели дают совершенно разные проекции на сферу образования, что и предопределяет многообразие и противоречивость образовательных потребностей. Так, ближайшие цели субъекта представлены в таких образовательных потребностях, как обретение знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих успешное преодоление барьера между наличным и требуемым состоянием. К примеру, образовательные потребности старшеклассника и его родителей в этом случае предъявляются школе как заказ на качественную подготовку к сдаче соответствующего профиля избранного вуза Единого государственного экзамена. Напротив, перспективные цели отражены в образовательных потребностях, связанных с обретением качеств и компетентностей, востребованных социальными группами (в том числе профессиональными сообществами), интеграция в которые составляет содержание перспективных жизненных планов. Так, юноша, решивший связать свою судьбу с «мужскими» профессиями (военный, милиционер, спасатель и т.п.) испытывает нужду в формировании соответствующих личностных качеств и черт характера – воли, решительности, выносливости, а также в совершенствовании своих физических возможностей.

Образовательные потребности, обусловленные адаптивными целями, чаще всего бывают связаны с обретением некоторой

функции, освоение которой обеспечит субъекту соответствующее уровню притязаний место в обществе. Средством обретения этой функции выступает, прежде всего, профессия. Кроме того, субъект, ориентированный на достижение целей адаптивного характера, нуждается в освоении социально одобряемых, вменяемых представителям определенных социальных групп норм и способов поведения, а также алгоритмов решения типовых задач социального взаимодействия. Не исключено, что образовательные потребности такого рода могут оказаться связанными с насильственным формированием требуемых свойств личности, что будет восприниматься субъектом как вполне закономерное, целесообразное и вполне «гуманное» педагогическое действие, свидетельствующее о качестве получаемого образования. Нередко достигшие хорошего положения в обществе, успешно адаптированные к нему люди с благодарностью вспоминают своих наставников, которые «лепили» из них требуемый образ, не гнушаясь средствами насилия и унижения личностного достоинства.

Неадаптивные цели субъекта проявляются в совершенно иных образовательных потребностях: в развитии творческих способностей, расширении спектра преобразовательных компетентностей и обретении внутренней свободы. Вопрос о качестве образования в данном случае решается в таких категориях, как «развитое проектное мышление», «креативность», «личная ответственность», «готовность к осознанному выбору», «самоактуализация» и т.д.

Личностные цели порождают образовательные потребности, связанные с получением средств решения проблем социализации и удовлетворения всего спектра базовых потребностей – вплоть до потребностей в самореализации и самоактуализации. Мы разделяем также точку зрения Н.С. Пряжникова, согласно которой образовательные потребности личности устремлены к осмыслению

собственной жизни и обретению чувства собственного достоинства [65]. Содержанием образовательного заказа могут выступать компоненты личностной, профессиональной и гражданской позиции, а также первоначальный опыт ее реализации в различных видах деятельности и общественных отношений. В свою очередь надличностные цели определяют образовательные потребности в средствах достижения целей общества. В первую очередь они связаны с формированием личности, способной решать актуальные для развития общества задачи в сфере экономики, национальной безопасности, культуры, способствующей повышению конкурентоспособности, силы и устойчивости государства.

К сказанному необходимо добавить еще три существенных замечания. Во-первых, требует расширения само понятие субъекта образования. Нетрудно заметить, что охарактеризованные цели могут ставить перед собой не только отдельные люди, но и различные социальные группы. В этом проявляется *полисубъектность* образования как социального института. При этом никаких изначальных ограничений на характер целей и, соответственно, образовательных потребностей той или иной группы не существует. Весьма распространенное заблуждение состоит в том, что номинальным социальным группам (дети, родители, работодатели, преподаватели и т.д.) заранее «предписываются» те или иные образовательные потребности. Так, принято считать, что дети всегда устремлены в будущее, стремятся к познанию мира и полной самореализации. Их родители, напротив, озабочены тем, чтобы пристроить ребенка в престижный вуз. Работодателям нужен прилежный и ответственный исполнитель и т.д. На самом деле все зависит от того, какие собственные цели доминируют у того или иного субъекта, а указанные стереотипы в лучшем случае отражают некоторые статистические закономерности, присущие сегодняшнему обществу.

Во-вторых, один и тот же субъект может быть ориентирован на целый веер целей, среди которых устанавливается некая иерархия. Характер предъявляемых при этом школе (системе образования) образовательных потребностей может существенно зависеть от уже сложившихся ожиданий субъекта, от его представлений, что именно составляет основное содержание образовательного процесса. Например, весьма устойчивые представления основной массы детей и родителей о том, что школа дает глубокие и прочные знания и этим исчерпывается её миссия, закономерно отодвигают на периферию сознания мысли о её возможностях помогать ребёнку в решении жизненных проблем.

В-третьих, противоречия в спектре образовательных потребностей и оценках качества образования отнюдь не сводятся к противоречиям интересов личности и общества. Противоречия возникают в ситуациях несовместимости целей взаимодействующих в сфере образования субъектов. Например, адаптивные и близлежащие цели государства, состоящие в насыщении рынка труда кадрами нужных, но не престижных сегодня профессий, действительно могут вступать в противоречия с перспективными целями ребенка в построении жизненной карьеры и занятием высокого положения в обществе. Но при условии, что ребенок и его родители также ориентированы на профессиональную адаптацию в ближайшей временной перспективе («звезд с неба не хватает, о чем уж тут мечтать, нужно чтобы профессия прокормила») это противоречие успешно снимается, не требуя решений собственно в сфере образования. Вполне достаточно поднять уровень привлекательности требуемых рынку профессий, улучшить условия труда и т.п.

Какие же могут существовать подходы к разрешению этой сложной и внутренне противоречивой ситуации? Очевидно, что такое многообразие целей и детерминируемых ими образователь-

ных потребностей исключает возможность выделения единственного субъекта оценивания качества образования. То образование, которое будет считаться качественным с позиции целей одних субъектов, может оказаться совершенно неадекватным образовательным потребностям других субъектов, находящихся в иной ситуации и преследующих иные цели.

Столь же непродуктивны попытки одновременной ориентации на субъективные оценки всех категорий участников, поскольку это наверняка приведет к полному «рассыпанию» образовательного пространства и практической его неуправляемости (в особенности, если учесть динамичные изменения социокультурной ситуации, влекущие столь же быстрые изменения собственных целей субъектов).

Третий возможный вариант состоит в отказе от стратегии общественного управления образованием и добровольной передаче функции оценки качества образования соответствующей ведомственной структуре (что, в общем-то, и реализуется в существующей практике образования). По сути это поставит разнообразных субъектов образования в положение равной зависимости от государства, что вероятно может примирить их интересы. Однако при этом нельзя исключать возможность ситуации, когда критерии оценки качества образования не будут соответствовать целям ни одного из субъектов, что послужит импульсом к дальнейшему развитию системного кризиса образования.

О непродуктивности рыночной стратегии оценки качества образования уже говорилось выше.

Наиболее перспективен, по нашему мнению, подход к решению данной проблемы, основанный на становлении региональных экспертных сообществ из числа представителей местных элит. Для понимания этого тезиса необходимо определиться со смыс-

лом самого понятия «элита». Следует признать, что в массовом обиходе это понятие обросло целой гаммой негативных смысловых оттенков. Так, элитарность часто отождествляется с превосходством, основанном на элементарном социальном неравенстве. Н.С. Пряжников, рассуждая об элитарности, выделяет следующие признаки этого явления: престижный род деятельности или образ жизни, возможность влиять на сознание и на жизнь многих людей, труднодоступность данного рода деятельности, таинственность и непонятность, связанные с особыми качествами, известность, знаменитость и т.д. [64].

Для прояснения понятия «элита» необходимо также учесть следующее обстоятельство: разным типам обществ соответствуют разные типы элит. Так, в тоталитарном обществе элитой является власть как таковая. Кроме этого, элитарные функции делегируются определенным группам, выступающим проводниками и адептами идеологии власти. Например, в СССР роль элиты принадлежала спортсменам, артистам балета и др., чьи высокие достижения на мировых аренах наглядно свидетельствовали о превосходстве социалистического строя над капиталистическим. Характерно, что в постперестроечной России те же самые достижения уже практически не воспринимались как проявления элитарности.

Однако в гораздо большей степени характер элитарности связан не с общественным строем, а с ситуацией развития самого общества. Можно условно выделить две полярные ситуации. Первая – общество (государство) на пике своего расцвета (развитие как преумножение достигнутого), вторая – общество, не удовлетворенное настоящим и стремящееся изменить свое состояние в будущем (развитие как «бросок в будущее»). В современном мире примером первой ситуации служит, в частности, Западная Европа, второй – динамично развивающиеся страны третьего мира,

включая, по некоторым оценкам, Россию. В первом случае элиту составляют те представители социума, благодаря которым этот пик могущества был достигнут, и те, чья миссия в обществе в максимальной степени способствует сохранению и преумножению данного уровня развития. Во втором случае элита формируется из числа тех членов общества, чья миссия связана с приближением желаемого состояния развития. Группа, объективно исчерпавшая свою миссию в отношении общества, закономерно перестает быть элитой в данном обществе, не теряя при этом своего общественного авторитета.

На языке наших рассуждений это означает, что в стабильном обществе элита ориентирована в большей степени на перспективно-адаптивные цели, при этом вектор целей личностного характера имеет тенденцию слияния с вектором надличностных целей. В американском варианте это выглядит приблизительно следующим образом: каждый гражданин должен стремиться к успеху, богатству и благополучию, тогда и держава по-прежнему будет процветать. В динамично развивающемся обществе элита ориентирована на перспективно-неадаптивные цели надличностного характера. Личностные и надличностные цели при этом могут вступать в противоречие, возможности устранения которого во многом связаны с готовностью граждан жертвовать своими личными интересами во имя достижения светлого будущего.

Наибольшие трудности, связанные со становлением элит, возникают в переходные, кризисные периоды, когда элита формируется в ситуации значительной неопределенности. На эту роль могут претендовать лица, преследующие свои собственные цели, маскируемые под культурно-историческую миссию. (В России 1990-х на роль элиты претендовали успешные «приватизаторы»,

радикальные реформаторы экономики и тележурналисты, в порядке инициативы объявившие себя «четвертой властью».)

Переводя эти рассуждения в плоскость проблем оценки качества образования, можно сказать следующее. Общество имеет возможность получать в наибольшей степени объективную оценку качества образования по критерию его соответствия образовательным потребностям именно тех социальных групп, которые в данном обществе являются признанной, легитимной элитой. Это возможно при условии заключения общественного договора, согласно которому функция оценивания качества образования будет делегирована экспертному сообществу, определяющему требования к качеству образования, исходя из целей и перспектив развития социума с учетом социокультурных особенностей региона.

Реализация этого принципа, конечно же, сопряжена с решением множества новых проблем, которых не могло быть в традиционной системе оценки качества. Это касается механизмов выдвижения региональных элит и их взаимодействия с социумом, институциональных форм, в которых может осуществляться их деятельность. Однако прежде всего требует прояснения личность и социальная роль общественного эксперта, которому местное региональное сообщество делегирует полномочия оценки качества образования. В самом общем виде можно выделить следующие положения.

Во-первых, необходимо разработать и принять четкие критерии, по которым конкретный представитель местного регионального сообщества может осуществлять функции эксперта качества образования, включая его собственный образовательный уровень.

Во-вторых, экспертное сообщество должно быть открытым. Личности экспертов должны быть достаточно хорошо известны, а авторитет не вызывать ни малейшего сомнения. Это достижимо при условии регулярного проведения региональных образователь-

ных форумов и прочих мероприятий с участием экспертов, их публичных выступлений, творческих отчетов в периодической печати и на страницах Интернет-сайтов различных социальных структур, причастных к деятельности региональных элит. Результатом этой работы может стать персональный рейтинг эксперта, на основе которого собственно и принимается решение о его привлечении к экспертизе качества образования.

В-третьих, процедуру экспертизы также должны быть открытыми. Это предполагает организацию регулярных встреч экспертов с педагогами, учащимися, родителями и другими субъектами образовательной деятельности и общественности.

В-четвертых, необходимо предусмотреть возможность для каждого образовательного учреждения вносить свои предложения по персональному составу экспертов.

Вероятно, изложенный подход, основанный на выдвижении региональных элит, не является единственным в решении проблемы оценки качества образования как меры его соответствия образовательным потребностям общества. Более того, можно утверждать, что его реализация требует существенной перестройки общественного сознания и сопряжена с рядом этических нюансов. В этой связи возникает необходимость его достаточно осторожной и взвешенной экспериментальной отработки как одного из альтернативных вариантов.

Методология и методы оценки результатов обучения в условиях реализации компетентностного подхода

Следующий вопрос, который мы рассмотрим, касается оценивания достижений учащихся в школе в контексте компетентностного подхода. Реализация данного подхода предполагает изменение способов оценки современного качества образования. В целом необходимо отметить, что широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет её измерение и оценку в качестве результата образования.

В компетентностном подходе должно оцениваться умение ученика решать проблемы, которые ставит перед ним школьная жизнь. В качестве форм контроля результатов обучения могут использоваться: ранее не встречавшаяся задача, выполнение и защита исследовательского или практико-ориентированного проекта, презентация портфолио достижений.

Тенденция последнего десятилетия – проверить состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезными учащимся в будущем, а также умение самостоятельно приобретать знания, необходимые для адаптации в современном мире. На протяжении почти пятнадцати лет Министерство образования и науки РФ совместно с РАО принимает участие в сравнительных международных исследованиях качества образования (с 1995 г. – TIMSS, с 2000 – PISA, с 2001 – PIRLS).

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – изучение качества чтения и понимания текста. В исследовании оценивается в основном два вида чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы: чтение с целью приобретения читательского литературного опыта

и чтение с целью освоения и использования информации. Россия участвовала в исследованиях PIRLS в 2001, 2006 годах.

TIMSS (Trends in international Mathematics and Science Study) – исследование по оценке качества математического и естественно-научного образования. Цель исследования – сравнительная оценка естественно-математической подготовки учащихся средней школы в странах с различными системами образования и выявление факторов, влияющих на уровень этой подготовки. Россия участвовала в исследованиях TIMSS в 1995, 1999, 2003, 2007 годах.

С нашей точки зрения наиболее адекватной компетентностному подходу является программа международной оценки обучающихся PISA (Programme for International Student Assessment). Тестовые задания PISA принципиально отличаются от ЕГЭ и направлены на реализацию учащимися иного мышления по сравнению с тем, которое требуется от учащихся наших школ. Проверяется не владение известными алгоритмами для решения определённых классов задач, а нахождение каждый раз «нового» алгоритма для разрешения практической проблемной ситуации, используя для этого имеющиеся средства (информацию, ранее приобретённые знания, умения).

В рамках данной программы исследование подготовки учащихся проводится по четырём направлениям.

1. «Грамотность чтения» – способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. Так, например, при работе с текстовым материалом нужно уметь определить цель написания текста, основную мысль, свой смысл прочитанного, адресата текста, уметь выразить кратко содержание текста и др.

2. «Математическая грамотность» – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. Например, необходимо уметь понимать зависимости, выраженные в графической форме или в виде таблицы, извлекать информацию из таблиц, графиков для решения практической задачи.

3. «Естественнонаучная грамотность» – способность использовать естественнонаучные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах. Эти выводы необходимы для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, и для принятия соответствующих решений.

4. «Решение проблем» (с 2003 года) – способность использовать когнитивные (познавательные) умения (анализ ситуации, узнавание и понимание информации о проблеме, формулирование проблемы, выбор стратегии её решения, оформление решения) для решения реальных комплексных проблем, в которых с первого взгляда способ решения явно не определяется. Требуется использование знаний и умений, полученных в рамках изучения различных учебных предметов (математика, физика, химия, биология, география, литература, история и др.) или из других внешних источников информации для решения поставленной задачи).

В данном блоке заданий используются проблемы трёх типов:

1) «принятие решения» (от учащихся требуется из явно высказанных утверждений принять, выбрать решение, определив важные свойства и учитывая данные в условии ограничения);

2) «систематический анализ и составление плана» (задание характеризуется комплексностью представленной проблемы, наличием взаимосвязанных переменных и ограничений, «открытостью» решений, предполагающих получение нового продукта);

3) «решение внезапно возникшей проблемы» (связано с нахождением ошибок, неполадок в работе различных механизмов, технических устройств, компьютерного обеспечения и др.).

Россия участвовала в исследованиях PISA в 2000, 2003, 2006, 2009 (результаты еще не открыты) годах. В исследовании PISA в 2006 году приняли участие около 400 тысяч учащихся из 57 стран мира, представляющих общую совокупность почти в 20 миллионов учащихся 15-летнего возраста этих стран. По всем направлениям исследования PISA-2006 результаты российских учащихся статистически значимо ниже, чем средние международные результаты.

Рейтинг российских учащихся среди своих сверстников из 57 стран с учетом ошибки измерения составляет:

- 33-38 по естественнонаучной грамотности;
- 32-36 по математической грамотности (29-31 в 2003 году из 40 стран);
- 37-40 по грамотности чтения (32-34 в 2003 году из 40 стран и 27-29 в 2000 году из 32 стран).

Наибольшие затруднения наши школьники испытывают при работе:

- с заданиями большого объема;
- с заданиями на материале разных предметных областей;
- с заданиями, где неясно, к какой области знаний надо обратиться;
- с заданиями, где нужно привлекать дополнительную информацию или с заданиями с избыточной информацией;

- с комплексными заданиями, состоящими из нескольких взаимосвязанных вопросов;
- с большим числом заданий разной тематики.

Помимо программы международной оценки обучающихся PISA в зарубежных странах применяются программы оценки личностных достижений учащихся с первой и до последней ступеней школы, «Портфолио». Понятие достижение рассматривается в этих программах как более широкое и эмоционально окрашенное в сравнении с понятием результат. Предполагается, что учитель, выстраивая процесс обучения, как цепочку последовательных достижений, делает сам процесс более осознанным и значимым для учащегося, включая учащегося в познавательную и развивающую деятельность.

Уровень личностных образовательных достижений каждого учащегося складывается из 4-х компонентов [47]:

- 1) академическая успеваемость, учитывающая освоение государственного стандарта и другого содержания образования, соответствующего виду образовательной программы (например, гимназической);
- 2) набор умений, который обеспечивает ученику ориентацию в социуме (например, коммуникативные умения);
- 3) познавательная творческая активность школьника на протяжении всего курса обучения, зафиксированная в виде какого-либо документа;
- 4) личные социальные достижения внутри школы, подвергающиеся фиксации.

Популярным средством оценивания учебных достижений во многих странах мира является «Портфолио». Это модель аутентичного оценивания, которое нацелено на выявление:

- объективно существующего уровня владения умениями и навыками;
- пробелов в подготовке, трудностей усвоения;
- уровня сформированности умений и их совершенствования путём корректирования учебного процесса;
- интереса к предмету, мотивов учения;
- развития мыслительной деятельности;
- критического отношения к учебной деятельности
- опыта работы учащегося, выраженного в учебных достижениях (характеристика творческих работ, выполненных при изучении учебных предметов и факультативных курсах, результаты выступлений на предметных олимпиадах, участия в конкурсах, соревнованиях и др.).

Данное оценивание способствует формированию логики, критичности мышления, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать.

Говоря о «Портфолио» необходимо отметить, что данная модель оценивания в той или иной степени применяется в отечественных школах отдельными учителями в рамках отдельных учебных предметов.

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение психологической, психолого-педагогической точки зрения на оценку сформированности компетентности учащихся. В настоящее время появляются исследования (С.Г. Воровщиков, Н.В. Калинина, Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаева, М.И. Лукьянова), касающиеся развития учебно-познавательной, социальной, коммуникативной, личностной компетентности учащихся в образовательном пространстве школы. Определяя компетентность как совокупность личностных качеств учащихся, обусловленных опытом его деятельности в определённой социально и личностно-значимой сферах, исследователи предлагают

выявлять компоненты компетентностей с помощью диагностических методик. На основании проведённого анализа исследований и мы составили диагностическую карту компетентностей учащихся.

Таблица 2.

Диагностическая карта компетентностей учащихся

Содержание компетентности	Способы её измерения
<p>1. Личностная.</p> <p>– Сформированность мотивации достижения.</p> <p>– Осмысленность жизни, наличие жизненных целей, построение временной перспективы собственного развития, удовлетворённость самореализацией.</p> <p>– Способность к принятию ответственности</p> <p>– Высокий уровень самооценки</p> <p>– Высокий уровень самоуважения, самопринятия</p> <p>– Способность к саморазвитию</p>	<p>1.1. Опросники мотивации достижения: «Мотивация достижения» А. Мехрабиана в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова (для старшеклассников), «Мотивация успеха – боязнь неудач» А.А. Реана (для учащихся основной школы), МД-решётка Х.Д. Шмальта (для младших школьников).</p> <p>1.2. Тест-опросник смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (для старшеклассников).</p> <p>1.3. Тест локализации контроля С.Р. Пантелеева, В.В. Столина (для учащихся основной школы), «Локус контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда (для старшеклассников).</p> <p>1.4. Методики самооценки личности С.А. Будасси (для старшеклассников), Дембо-Рубинштейна (для учащихся основной школы), «Лесенка» для младших школьников.</p> <p>1.5. Тест-опросник самоотношения С.Р. Пантелеева, В.В. Столина</p> <p>1.6. Самоактуализационный тест Э. Шострома (для старшеклассников)</p>
<p>2. Социальная.</p> <p>1. Коммуникативный аспект.</p>	<p>2.1.1. Тест-опросники «Социально-коммуникативная компетентность», пред-</p>

<p>– Способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики. Проявление терпимости к другим мнениям. Готовность к согласованным действиям в команде.</p>	<p>ставленная Э.Ф. Зеером, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк, «Коммуникативная социальная компетентность» (КСК), представленная Н.П. Фетискиным (для старшеклассников),</p>
<p>– Умение решать конфликты.</p>	<p>«Коммуникативные и организаторские склонности» Б.А. Федоришина (для учащихся основной школы), экспертные карты наблюдений (для млад. школьников)</p> <p>2.1.2. Тест-опросник «Стили конфликтного реагирования» К. Томаса (для старшекласс. и учащихся основной школы), экспертные карты наблюдений (для младших школьников).</p>
<p>– Адаптированность в социальном окружении.</p>	<p>2.1.3. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда (для старшеклассников), тест школьной тревожности Филлипса (для старшекласс. и учащихся основной школы), проективная методика диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан (для младших школьников).</p>
<p><i>2. Гражданский аспект.</i></p>	
<p>– Уважение прав и свобод человека, соблюдение основных правовых норм и умение использовать возможности сферы права, исполнение обязанностей гражданина, избирательная активность.</p>	<p>2.2.1. Диагностика уровня развития правовой культуры учащихся при помощи метода экспертных оценок и специально разработанных тестов, выявляющих уровень социально-правовых знаний учащихся.</p>
<p><i>3. Ценностный аспект.</i></p>	
<p>– Сформированность ценностных ориентаций личности.</p>	<p>2.3.1. Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой (для старшеклассников), «Ценностные ориентации» М. Рокича (для учащихся основной школы), «Пословицы» С.М. Петровой (для младших школьников).</p>

<p>3. Учебно-познавательная.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Способность к систематизации и оценке учебной информации, способность переносить освоенные способы учения в новые ситуации, установление межпредметных связей и др. – Учебная креативность. – Высокая мотивация обучения. 	<p>3.1. PISA – программа оценки учебных достижений (для старшеклассников и учащихся основной школы),</p> <p>PIRLS – программа изучения качества чтения и понимания текста (для младших школьников)</p> <p>3.2. Тесты вербальной и невербальной креативности П. Торренса, Д. Гилфорда (варианты для старшеклассников, младших школьников, учащихся основной школы).</p> <p>3.3. Тест-опросник мотивации обучения Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой (для старшеклассников и учащихся основной школы), анкета школьной мотивации А.А. Ренана (для младших школьников).</p>
--	--

Использование представленного в таблице диагностического инструментария требует обязательного психологического сопровождения и определённых временных затрат, может осуществляться педагогом лишь частично. В целом необходимо отметить, что необходимо уделять больше внимания изменению традиционных критериев и процедур оценивания учебных достижений, поскольку существующая система оценивания не отслеживает развитие компетентностей учащихся, тем самым, тормозя их развитие.

Прогностическая модель управления качеством образования на муниципальном уровне (Ленинградский район)

Развитие муниципальной системы общего образования и организация деятельности по управлению качеством образования на муниципальном уровне является одной из ключевых задач комплексной модернизации региональных систем образования. Формирование новых представлений о качестве образования и определение общих подходов к его оценке – центральная проблема создания единого муниципального образовательного пространства. При этом следует признать, что достижение сопоставимых критериев качества образования в разных ОУ возможно при учёте самобытности каждого субъекта процесса интеграции, на основе разумного баланса между новшествами и традициями.

В качестве конкретного примера для разбора приоритетных задач управления качеством образования на муниципальном уровне нами выбран Ленинградский район Краснодарского края. Муниципальный орган управления образованием данного района является инновационной площадкой в рамках реализации КПМО под общим руководством ИПОП «Эврика» (А.И. Адамский). Проектная деятельность в Ленинградском районе сопряжена с разработкой и реализацией муниципальной модели управления качеством образования. Данная модель носит прогностический характер, а в её реализации муниципальным менеджерам (рук. проекта - зам. начальника МОУО Р.А. Гардымова) содействуют известные в стране специалисты в области управления качеством А.А. Маслак, М.М. Поташник, П.В. Степанов.

Проведённый анализ ситуации управления качеством образования на муниципальном уровне позволил авторам проекта выделить ряд существующих проблем, от эффективного решения ко-

торых зависит возможность достижения нового качества образования:

- отсутствие представлений о новом качестве образования как измеряемом феномене, муниципальной базы критериев и показателей оценки качества образования;
- дефицит технологий оценки обученности, реальных образовательных возможностей детей, их склонностей и способностей, развитости интеллекта, воли, состояния здоровья и т.п.;
- отсутствие специальной работы по рефлексии и прогнозированию результатов муниципальной системы образования;
- низкий уровень технологической оснащённости учителя, его отставание от достижений современной педагогической науки и инновационной практики;
- отсутствие организационных механизмов управления качеством образования, необходимых для разработки и реализации инновационных процессов в муниципальной системе образования, связанных с управлением качеством образования;
- отсутствие диагностики профессиональных затруднений учителей, отсутствие практики дифференцированного повышения квалификации работников образования в зависимости от уровня их педагогического мастерства;
- недостаточная научно-методическая обеспеченность педагогов литературой, курсами, консультациями по направлению управление качеством образования.

В многолетней практике регионального управления сложился статистический метод оценки текущих результатов функционирования муниципальной системы образования, являющийся недостаточно эффективным применительно к задачам развития муниципальной системы образования. Эта оценка позволяет управленцу образования сделать выводы лишь о соответствии результатов

работы имеющимся нормативным требованиям и принимать решения реагирующего содержания. Данная модель не предполагает принятия управленческих решений опережающего характера, то есть с учетом требований будущего муниципальной образовательной системы.

Опыт реализации проекта показывает, что осуществлённый в пилотном режиме мониторинг даже единственного показателя на уровне муниципалитета – «Динамика качества обучения математике в ОУ» – позволил повлиять на повышение результативности обучения.

В условиях многоуровневой и многопрофильной сети учреждений образования, для выстраивания и сохранения непрерывного образовательного пространства требуется дифференцированный инструмент для оценки работы каждой группы учреждений, как в статике, так и в динамике. Разработка и внедрение разноразмерной критериальной базы для оценки функционирования и развития муниципальной системы образования относятся к изменениям радикального характера, поскольку в практике работы управления происходит смена статистического метода обработки текущих данных на метод качественного анализа согласованных статистических данных. Разные педагоги и школы реализуют разные образовательные практики, каждая из которых неизбежна, но имеет право на существование и влечёт за собой вполне определённое представление о качестве образования, о том, что считать его результатом.

Управление качеством образования имеет проектную природу, то есть может и должно быть предметом проектировочной работы любого субъекта управления (ученик, учитель, директор школы, начальник управления образования). Результатом совместной рефлексивно-проектной работы субъектов управления

качеством муниципальной системы образования стал перечень критериев оценки деятельности школ:

- академическая обученность;
- наличие, содержание и структура мотивации обучения,
- сформированность надпредметных способов учебной деятельности;
- уровень социализации;
- динамика основных психических процессов (интеллект, память, внимание, коммуникация и т.п.);
- динамика здоровья учащихся.

Выбранная критериальная база формирует целый ряд задач, которые необходимо решить в контексте управления развитием качества образования. Во-первых, должно оформиться муниципальное экспертное сообщество, готовое рефлексировать проблему качества образования в указанных понятиях и строить механизмы оценки в связи с «добавочной стоимостью» образовательного результата ученика. Во-вторых, должны сформироваться представления об измеримости данных критериев и возможности школы влиять на результативность образования в рамках выбранной критериальной базы оценки. В-третьих, необходимо разработать измеримые показатели, по которым следует оценивать качество образования. В-четвёртых, педагоги должны освоить образовательные технологии, ведущие к новому качеству образования. В-пятых, должны измениться сам уклад образования и муниципальные нормы управления образовательными учреждениями.

В работе по данному направлению самым трудным для школ было определить параметры, по которым через год будут оценены (самостоятельно) результаты образования. Сколько параметров можно и нужно выбрать? Как отслеживать сформированность устойчивой мотивации познания, если в школе нет психолога?

Что такое надпредметные способы учебной деятельности и каков их оптимальный уровень? Каким образом измерить уровень воспитанности? Как не ошибиться в прогнозе?

Для решения указанных задач в муниципальной системе образования был организован ряд целевых курсов повышения квалификации, проведённых под руководством академика РАО М.М. Поташника, д.п.н., проф. А.А. Маслака, к.ф.н., доц. П.Б. Бондарева, к.п.н. П.В. Степанова. В результате проектной работы образовательные учреждения составили годовые проблемно-целевые планы и скорректировали свои программы развития с учётом критериев муниципального уровня (ожидаемых результатов), конкретные изменения соответствующего характера были внесены ими в планы руководства и контроля.

Карта интересов образовательных учреждений к использованию критериев в управлении качеством на уровне школы сформировалась следующим образом:

Таблица 3.

Карта интересов образовательных учреждений

№	Критерии оценки качества образования	ОУ
1	Академическая обученность	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12,13,14, гимназия
2	Уровень социализации	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16,17, 22, 27, гимназия
3	Мотивация обучения	5, 6, 10, 11, 16, 17 гимназия
4	Сохранение здоровья учащихся	1, 2, 6, 10, 12, 13, 21, 22
5	Динамика психического развития учащихся	5, 6, 9, 21
6	Ключевые компетентности надпредметного характера	4,10, 22
7	Эмоционально-ценностное состояние школьного коллектива	1, 11
8	Индивидуальные достижения учащихся (учебные и внеучебные)	4, 8, 11
9	Способность к продуктивному действию в связи с полученным образованием	4

10	Степень социализированности учащихся	гимназия
----	--------------------------------------	----------

Поскольку большинство школ выбрали критерий «Уровень социализации», для помощи в диагностике, анализе и планировании процесса воспитания, мы пригласили заместителя главного редактора журнала «Классный руководитель», главного редактора журнала «Спутник классного руководителя», к.п.н. П.В. Степанова прочесть пятидневный курс лекций. Каждая школа получила специально разработанную методику тестовой диагностики личностного роста школьников, уровня сформированности детского коллектива, изучения межличностных отношений в детском коллективе, методику диагностики сформированности позиции воспитателя у педагогов школы, а также показатели оценки процесса воспитания в школе. Ценность семинара заключалась в практико-ориентированности, системности обсуждаемого материала. Практически все предложенные идеи заместители директора по воспитательной работе начали использовать, чтобы сделать процесс воспитания менее формализованным и более эффективным.

Только 14% школ решились на работу по формированию ключевых компетенций надпредметного характера. В этом направлении интересен опыт СОШ №12, победителя ПНПО 2006 и 2008 года, администрация которой 9 лет назад перешла на управление педагогическим процессом на диагностическо-технологической основе по методике, предложенной Всеволодом Зайцевым, научным руководителем экспериментально-технологической площадки «Преемственность». Целенаправленно работая в соответствии с экспериментально подтверждёнными В. Зайцевым закономерностями над восстановлением общеучебных умений, овладением репродуктивным языком предметов, педагогический коллектив добился высоких результатов, позволивших дважды стать победителями ПНПО.

В СОШ № 4 ведётся работа по развитию навыков осмысленного чтения в начальных классах. Если в начале учебного года только 69,7% детей читали осознанно, то в конце уже 78% детей могли осмысленно пересказать прочитанный текст, грамотно ответить на вопросы. В ООШ № 27 в течение учебного года использовали зрительные диктанты, разработанные профессором И.Т. Федоренко. В каждом из 18 наборов, предложенных профессором, имеется шесть предложений. Если первое предложение содержит всего два слова «Таёт снег» – 8 букв, то последнее предложение восемнадцатого набора состоит уже из 46 букв: «Мальчик подошел к окну и увидел за окном строящийся дом». Для формирования навыков осознанного чтения педагоги используют жужжащие чтение, ежеурочные пятиминутки чтения. В результате, учащиеся овладели осознанным, правильным и выразительным чтением. Увеличился словарный запас, улучшилось внимание, орфографическая зоркость. Применение методик позволило повысить интерес учащихся к литературному чтению.

С 2006 года на муниципальном уровне были утверждены варианты образовательного Портфолио ученика. Это позволило оценить индивидуальные достижения учащихся и педагогов, динамику мотивации. Сегодня Портфолио имеют все учащиеся школ Ленинградского района 1-й и 2-й ступени, эффекты от его введения ещё предстоит проанализировать. СОШ №10 используют в начальной школе особый вид Портфолио «Моё здоровье». В СОШ №11 учащиеся 3-8 классов Портфолио имеет форму «Книги личных рекордов».

Портфолио школы, утверждённое Управляющим советом, распечатывается один раз в год в двух экземплярах и хранится в самом ОУ, а также в управлении образования. Оно представляет собой своеобразную самооценку, выраженную в баллах.

Чего мы достигли?

1. Появился опыт управления качеством образования: муниципальный орган управления образованием и школы научились диагностично формулировать цели; подобран диагностический инструментарий для оценки качества образования.

2. На основе собранных данных выявлены и систематизированы проблемы функционирования и развития муниципальной образовательной системы, установлены причины и составлена программа их устранения.

3. После получения результатов диагностики организовано общественное обсуждение, консультации всех заинтересованных сторон, приняты управленческие решения на основе учёта экспертных оценок.

4. Педагоги включились в учебно-методическую работу на основе массового использования метода портфолио индивидуальных образовательных достижений, как инструмента их фиксации, накопления и оценки.

Что не удалось сделать?

1. Преодолеть привычный формальный подход к оценке качества в сознании учительства, руководителей школ.

2. Добиться понимания всеми сторонами педагогического сообщества важности и необходимости трудиться не только над динамикой детей в области предметных знаний, но и в общеучебных и социальных компетентностях.

**Внедрение элементов всеобщего менеджмента качества
в управление качеством общего образования
на уровне образовательного учреждения
(на примере гимназии №36 г. Краснодара)**

Традиционный для отечественной системы образования подход к оценке деятельности школы и учителей предполагает внутриведомственную инспекцию. Инспектор не является независимым, он стоит на охранительных позициях, стремясь сохранить существующий порядок, устаревшую систему взглядов на образование. При этом, инспектирование направлено на соблюдение всеми образовательными учреждениями единых формально заданных норм и правил, даже в тех случаях, когда законом или действующими требованиями к организации образовательного процесса для школы предусмотрена возможность выбора, различий. Приведение всех к единому знаменателю практикуется при выборе школьных учебников, определении учебных планов школ, выборе системы оценки знаний учащихся, заполнении классных журналов, обязательном еженедельном проведении контрольных работ и т.п. Считается, что жёстко нормируя деятельность школы и учителя можно добиться от них единого и при этом достаточно высокого качества образования. На деле такое применение «ручного управления» системой образования закрепляет устаревшие нормы руководства деятельностью школы, затрудняет использование современных образовательных технологий, препятствует достижению нового качества образования. Данная практика не отвечает демократическим ценностям, утверждающимся в социально-экономической политике современной России, мешает реализовать принципы открытого информированного общества.

Для достижения новых образовательных целей в управлении качеством школьного образования нужен другой подход, ориентированный на широкое использование, прежде всего, внутренней самооценки деятельности образовательного учреждения. Именно самооценка позволяет взглянуть на приоритетные направления развития школы с точки зрения педагогического коллектива и ро-

дательской общественности; позволяет обсудить сильные и слабые стороны образовательного процесса в школе; выявить ресурсы совершенствования системы управления ОУ; наметить перспективы достижения нового качества образования. Самооценка предполагает определённый уровень подготовленности учителей в деле сбора данных, их анализа и интерпретации. С другой стороны, вовлечение педагогов в самоэкспертизу развивает у них важные для совершенствования профессиональной деятельности рефлексивные и прогностические способности, ориентирует их на личностно-профессиональное саморазвитие.

В европейских странах проблемы управления качеством продукции на предприятиях пытаются решить путём внедрения технологии TQM (всеобщий менеджмент качества – Total Quality Management). Единая концепция общества высокого качества зарождается в странах Европы в 80-е годы XX века. В результате в 1988 году был создан Европейский фонд управления качеством, а еще через три года, в 1991 году была учреждена Европейская Премия по качеству. Развитие данного проекта нашло отражение в появлении в 1995 году Европейской Премии по качеству для организаций государственного сектора, а в 1997 году – для малых и средних предприятий. В начале третьего тысячелетия в Европе вступил в действие международный стандарт качества ИСО 9001:2000, применяемый и к оценке функционирования учреждений образования. Создание, внедрение и постоянное совершенствование системы менеджмента качества, соответствующей требованиям ИСО 9001-2000 позволяет добиться целенаправленного и согласованного управления всеми процессами, влияющими на качество образовательных услуг и способы их предоставления.

Как ответ на «вызов» времени в России была учреждена Премия Правительства Российской Федерации в области качества.

При разработке ее структуры за основу была взята модель TQM. Содержание критериев Премии неоднократно уточнялось, что отражается в условиях конкурсов, проводимых ежегодно с 1998 года. Совершенствование деятельности организации предполагает мониторинг качества и результатов, на основании чего осуществляется планирование совершенствования деятельности. Премия по качеству включает в себя критерии и подкритерии, охватывающие практически все аспекты деятельности организаций независимо от их размеров, формы собственности и сферы деятельности.

Модель премии Правительства Российской Федерации в области качества была принята администрацией Краснодарского края за основу при организации региональной модели конкурса качества «Качество Кубань». Сегодня этот конкурс наряду с отбором претендентов на федеральный уровень имеет самостоятельное значение, а его логотип широко известен за территорией Кубани.

Модель менеджмента качества во многих европейских странах затронула и образовательные системы. Например, появление специальной программы «Qualitetan skola» (Качественная школа) в Швеции, регулярное инспектирование школ в Великобритании с 1993 года в системе Office for Standards in Education с использованием элементов подхода TQM. В рамках этого подхода оценка качества образования осуществляется путем выявления условий осуществления образовательного процесса и предполагает повышение качества образования через контроль и оптимизацию самого образовательного процесса. Системой образования используются общие критерии управления качеством, разрабатываемые менеджерами для оптимизации и повышения эффективности любых процессов в сфере производства и услуг.

Совершенствование системы оценки деятельности образовательных учреждений может рассматриваться как часть, механизм

совершенствования всей управленческой системы в сфере образования. Центральное место в системе оценки качества образования должен занять потребитель, оформленный в виде управляющих советов школ, фондов, некоммерческих организаций и т.п. При этом деятельность школ по самооценке является важным шагом к автономности образовательных учреждений, их способности формировать и распределять финансовые средства, составлять и реализовывать образовательные программы, обеспечивать комфортные условия обучения и достигать высоких результатов в обучении, воспитании и развитии.

В 2007 году гимназия № 36 г. Краснодара (директор – Давыдова Н.Н., научный руководитель – Бондарев П.Б.) стала первым общеобразовательным учреждением Краснодарского края, принявшим участие в конкурсе «Качество Кубань», и сразу стала его победителем в номинации «Организации с численным составом работников до 200 человек», с получением денежной Премии и правом использовать логотип конкурса.

Данному успеху предшествовала многолетняя работа администрации, педагогического коллектива и управляющего совета гимназии над совершенствованием своей деятельности в области управления качеством. Определялась модель выпускника гимназии, изучались потребности потребителей образовательных услуг, развивалась материальная база учреждения, осуществлялось комплексное повышение квалификации педагогических и управленческих работников гимназии, изучались и оптимизировались должностные инструкции сотрудников. 2006-2007 учебный год гимназия № 36 посвятила деятельности по самоэкспертизе функционирования учреждения в рамках критериев конкурса «Качества Кубань». Содержание критериев, на которых основана модель, и действия гимназии в данном направлении описаны ниже.

1. Ориентация на потребителя.

«Потребитель является конечным арбитром, оценивающим качество продукции и услуг. Ориентация на потребности существующих и потенциальных потребителей позволяет достичь лояльности последних, сохранять и увеличивать их количество и долю рынка».

Гимназия рассматривает в качестве потребителей образовательных услуг следующие группы населения и организации: воспитанников и учащихся, их родителей; средние специальные и высшие учебные заведения, а также общество, интересы которого представляют государственные органы управления образованием, а в ряде случаев – заинтересованные общественные организации. Механизмами, обеспечивающими повышение удовлетворенности потребителей образовательными услугами и рост конкурентоспособности школы, являются:

- включение обучающихся и их родителей в управление образовательным процессом на основе вариативных форм согласования позиций всех участников образовательно-воспитательного процесса и расширения общественного характера управления школой;

- поиск механизмов отслеживания качественных характеристик образовательных услуг по двум группам индикаторов: психолого-педагогические показатели и учебные характеристики; социальные показатели (степень удовлетворённости потребителей услугами, востребованность школы среди населения и др.);

- отработка системы информационного и ресурсного обеспечения внутришкольной структуры управления качеством;

- создание нормативно-правовых и учебно-методических документов, обеспечивающих индивидуализацию образовательно-воспитательного процесса;

- проектирование согласованного содержания и организационно-педагогических условий реализации образовательных программ на всех ступенях обучения, с разносторонней оценкой их качества с точки зрения влияния на развитие обучающихся.

2. Лидерство руководства и последовательность в достижении целей.

«Поведение лидеров организации обуславливает ясность и единство ее цели, а также внутреннюю среду, в которой сама организация и ее персонал могут улучшать свою деятельность».

Администрация гимназии последовательно реализует принципы общественно-государственного управления гимназией. В гимназии создан эффективно работающий Управляющий совет, в который входит некоммерческая общественная организация «Фонд стабильность», действует орган ученического самоуправления, что позволяет сочетать единоначалие и коллегиальность управления учреждением.

3. Менеджмент на основе понимания процессов и фактов.

«Организация работает более эффективно, если в ней правильно понимается взаимосвязь всех видов деятельности, применяется систематический менеджмент процессов, а решения относительно существующих процессов и планирования инноваций принимаются на основе информации, содержащей данные о восприятии организации всеми заинтересованными сторонами».

Гимназия № 36 ориентируется на программно-целевой подход к развитию учреждения, с 2006 года является муниципальной экспериментальной площадкой (с выделением грантов администрации города Краснодара), участником инновационного движения «Эврика», федеральной площадкой по отработке направлений комплексного проекта модернизации образования. В гимназии действует Программа развития на период 2006-2011 гг.

4. Вовлечение персонала.

«Полное раскрытие потенциальных способностей персонала наилучшим образом осуществляется на основе общих для всех ценностей и культуры организации, базирующейся на доверии и предоставлении персоналу полномочий, что способствует вовлечению каждого работника в деятельность по совершенствованию».

В гимназии отслеживается уровень психологического комфорта педагогического и ученического коллектива, принимаются меры, направленные на стимулирование инициативы, самообразования, личностного роста всех субъектов образовательного процесса.

5. Непрерывная познавательная деятельность и инновации.

«Результаты деятельности организации становятся оптимальными, если ее работа осуществляется на основе менеджмента и обмена знаниями в условиях созданной культуры непрерывного познания, инноваций и улучшения».

В гимназии № 36 создана современная материально-техническая база для организации образовательного процесса и обеспечения жизнедеятельности обучающихся. Учителя подготовлены к использованию в учебно-воспитательной работе современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Действуют постоянные семинары по обмену учителей гимназии передовым опытом, на базе гимназии № 36 регулярно проводятся региональные и муниципальные мероприятия, направленные на модернизацию системы образования (семинары ИПОП «Эврика», курсы ККИДППО и городского научно-методического центра и т.п.). Гимназия является победителем конкурса «Лучшие

ОУ России, внедряющие инновационные образовательные программы» в рамках ПНПО 2007 года.

6. Развитие партнерства.

«Организация работает более эффективно, если она формирует взаимовыгодные партнерские отношения, основанные на доверии, обмене знаниями и интеграции со своими партнерами».

Гимназия имеет многочисленные партнерские связи со сторонними организациями. Это, прежде всего, некоммерческая общественная организация «Фонд стабильность», ККИДППО, Кубанский государственный университет, Краснодарский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, институт проблем образовательной политики «Эврика», производственные предприятия и коммерческие структуры города Краснодара.

7. Взаимодействие с обществом.

«Долгосрочные интересы организации и ее персонала реализуются наилучшим образом на основе принятия этического подхода и стремления превзойти ожидания и установленные показатели обязательных и правовых требований общества».

Модернизация образования предполагает широкое участие общественных институтов на всех этапах реализации инновационных проектов, что в итоге ведет к открытости образовательной системы, обеспечению конструктивной общественной заинтересованности в результатах деятельности гимназии. Гимназия № 36 регулярно проводит социологический опрос, направленный на выявление ожиданий и образовательных потребностей учащихся и их родителей, заказ заинтересованной общественности. Помимо этого, регулярно организуется внешняя экспертиза образовательной среды гимназии независимыми экспертами.

8. Ориентация на результаты.

«Успех деятельности организации зависит от правильного баланса интересов и степени удовлетворенности всех заинтересованных сторон, то есть от персонала, потребителей, поставщиков, общества в целом, а также лиц, чьи финансовые интересы связаны с работой организации».

Управление качеством образования в любом случае предполагает опору на результаты и достижения учащихся. Если оптимизация условий образовательного процесса не приводит к изменениям в показателях качества на уровне учащихся, то это свидетельствует о недостаточной эффективности создаваемых образовательных условий. Гимназия № 36 находится в числе лидеров города и края по результатам ЕГЭ последних лет, сегодня в гимназии обучаются три члена национальной сборной команды России по предметным олимпиадам, а также – победитель последней национальной и второй призер Всемирной математической олимпиады. Но главное – позитивная динамика показателей образовательной среды гимназии и рост степени удовлетворенности потребителей образовательным процессом гимназии.

Что нам дало участие в конкурсе? Мы смогли оценить свою работу и обеспечить развитие общеобразовательного учреждения в направлении:

1) гуманизации образования – созданию условий развития ребёнка как самоценной в своей уникальности личности и самостоятельного субъекта образовательной деятельности;

2) дифференциации образования – ориентации системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей, учёт индивидуальных особенностей учащихся и их интересов;

3) уникализации образования – появление в коллективе гимназии учителей, способных самостоятельно разрабатывать и реализовывать уникальные инновационные образовательные программы;

4) повышения ответственности и самостоятельности педагогов – педагог становится рефлектирующим субъектом развития творческого потенциала ребёнка, его включения в процесс созидания индивидуальных и общекультурных ценностей;

5) осознать педагогическую ценность развития – развитие становится способом существования отдельных педагогов и педагогических коллективов.

Таким образом, внедрение в деятельность общеобразовательного учреждения элементов всеобщего менеджмента качества позволяет осуществлять оценку возможностей организации, отслеживать тенденции и результаты, выявлять сильные стороны организации, которые необходимо сохранить, и области, где улучшения приведут к максимальному результату, включая анализ и совершенствование предназначения организации, ее стратегической цели, политики и ценностей. Комплекс принимаемых мер позволяет существенно приблизить результативность работы ОУ к запросу потребителей, а также соответствовать современным подходам к оценке качества образования и создать механизм инновационного саморазвития учреждения образования.

Литература

1. *Адамский А.И.* ЕГЭ без «Г» // Новая газета, №88, 23.11.2009.
2. *Аронсон Э., Праткинс Э.Р.* Эпоха пропаганды (механизмы убеждения: повседневное использование и злоупотребление). СПб., 2002.
3. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М., 2002.
4. *Бахмутский А.Е., Кондракова И.Э., Писарева С.А.* Оценка деятельности современной школы: Учеб. пособие. М., 2009.
5. *Болотов В.А.* О создании общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вестник образования, № 11, 2005.
6. *Бьюкенен П.Дж.* Смерть Запада / Пер. с англ. А. Башкирова. М., 2003.
7. *Воровщиков С.Г.* Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент. – М.: АПК и ПРО, 2006.
8. *Гейзенберг В.* Шаги за горизонт. М., 1987.
9. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 1998.
10. *Гинецинский В.И.* Образовательный стандарт – проблема теоретической педагогики // Педагогика. 1999. № 8.
11. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб., 2004.

12. *Гохберг Л.М., Ковалева Н.В., Соколов А.В.* Концепция модернизации национальной системы статистики образования. М., 2002.

13. *Губарев В.В., Михеенко О.И.* Проблемы управления качеством образования // Качество образования. Достижения. Проблемы: Материалы IV Международной научно-методич. конф. / Под ред. А.С. Вострикова. Новосибирск. НГТУ, 2001.

14. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация "Логос", 2000.

15. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Культура, образование, мышление // Перспективы: Вопросы образования ЮНЕСКО. М., 1992, № 1-2.

16. *Давыдов Л.* Слагаемые качества образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2004. № 11.

17. *Делор Ж.* Образование: сокрытое сокровище. Доклад. ЮНЕСКО. Париж, 1996.

18. Диагностика как фактор развития образовательной системы: Учеб. пособ. / Г.А. Демидова, Т.И. Дормидонова и др. СПб., 1995.

19. *Добреньков В.И., Нечаев В.Я.* Общество и образование // М., 2003.

20. *Епишева О.Б.* Деятельностный подход к построению концепции управления качеством образования // Качество образования. Достижения. Проблемы: Матер. IV Международ. научно-методич. конф. / Под ред. А.С. Вострикова. Новосибирск, 2001.

21. Закон РФ «Об образовании» от 10.07. 1992, с последующими изменениями, в редакции 2007 г.

22. *Зборовский Г.Е.* Образование: научные подходы к исследованию // Социология образования перед новыми проблемами. М., 2003.
23. *Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Образование как ресурс информационного общества // Социс, № 7, 2005.
24. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход.: Учеб. пособие. М., 2005.
25. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
26. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2008.
27. Индикаторы образования: Стат. сборник. М., ГУ- ВШЭ, 2006.
28. *Кайнова Э.Б.* Качество образования и способы его измерения / Под науч. ред. Ю.В.Шаронина. М., 2006.
29. *Калинина Н.В.* Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение: Монография. Ульяновск, 2004.
30. Ключевые индикаторы. Образовательные индикаторы и политика: практическое руководство. Европейский фонд образования. Турин, 2003.
31. *Ковалёва Г.С.* и др. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2003. М., 2004.

32. *Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г.* Эффективность образования. М., 1991.
33. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ М-ва образования РФ от 11.02.2002, №393 // Учительская газета, 2002, № 31.
34. *Краевский В.В.* Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1997. № 3.
35. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
36. *Курдюмова И.М.* Зарубежный опыт оценки деятельности образовательных учреждений. М., 2002.
37. *Куртц П.* Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия // Возможность невозможного: планетарный гуманизм для России и мира. М., 2001.
38. *Майер В.В.* Социологическая концепция формирования системы управления качеством высшего образования: Автореф. дисс.... докт. социолог. наук. Тюмень. 2007
39. *Майоров А.Н.* Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием. СПб., 2002.
40. *Майоров А.Н.* Мониторинг деятельности образовательного учреждения: достижение нового качества образования. СПб., 2003.
41. *Марасанов Г.И., Рототаева Н.А.* Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М., 2003.
42. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
43. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.

44. Международная стандартная классификация образования. ЮНЕСКО. Париж, 1997.
45. Методические рекомендации руководителям ОУО регионального и муниципального уровней по реализации основных направлений КПОМО. М., 2008.
46. Мкртчян Г.М. Стратификация молодежи в сферах образования, занятости и потребления // Социс № 2, 2005.С.110.
47. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов. Книга для учителя / Под ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицыной. СПб., 2002.
48. *Моисеев А.М., Моисеева О.М.* Концептуальные основы и методы анализа образовательных систем. М., 2004.
49. *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г.* Экспертиза качества образования: европейский подход. М., 2008.
50. *Никандров Н.Д.* Педагогика в системе обществознания. СПб., 1988.
51. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Как оценивать качество образования. М., 2005.
52. Новые ценности образования. Тезаурус / Под ред. Н.Б. Крыловой. М., 1995.
53. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA – 2000. М., 2004.
54. *Ожегов С.Н.* Словарь русского языка. М., 1970.
55. Основные положения Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) // Вестник образования России. 2005. № 11.

56. *Панасюк В.П.* Системное управление качеством образования. СПб.; М., 2000.
57. *Полонский В.М.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. 1999. № 8.
58. *Поляков С.Д.* Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. М., 1996.
59. Построение общероссийской и региональных систем оценки качества образования. Управление качеством образования на региональном и муниципальном уровнях // Материалы совещания Рособнадзора РФ 30 мая 2007 г., М., 2007.
60. *Поташник М.М.* Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). М., 2002.
61. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2002.
62. Программа развития Московской региональной системы оценки качества образования. М., 2006.
63. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Профорientация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2005.
64. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
65. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.–Воронеж, 1996.
66. Психология ребёнка от рождения до 11 лет. Методики и тесты / Под ред. А.А. Реана. М.; СПб.; Владимир, 2008.

67. Психология подростка от 11 до 18 лет. Методики и тесты / Под ред. А.А. Реана. М.; СПб.; Владимир, 2008.
68. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002.
69. *Разумова Е.В.* Стандартизация образования в России и за рубежом (80-е гг. XX – начало XXI вв.): сравнительный анализ. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. н. Ульяновск, 2009.
70. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях. М., ГУ ВШЭ, 2008.
71. *Савельев Н.Я.* и др. Анализ и оценка современного состояния и развития среднего и высшего профессионального образования. М., 1998.
72. *Селезнева Н.А.* Система качества образования в вузе как объект комплексной оценки и анализа // Проблемы качества образования. Кн. 2. Оценка и управление качеством в высшем образовании. Материалы XII Всеросс. совещания. М., Уфа, 2003.
73. Система оценки качества образования Московской области / Л.Н. Антонова, М.М. Мусарский, В.Ф. Солдатов, А.В. Фирсова. М., 2005.
74. *Скок Г.Б.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей. М., 2000.
75. *Скок Г.В.* Формирование ценностей и норм как основы построения системы качества образования // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы III международной науч.-метод. конф. – Новосибирск: НГТУ, 2000.

76. Стандарты ИСО (ISO) серии 9000 [ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М., 2001.

77. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

78. *Субетто А.* Качество образования: проблемы оценки и мониторинга // Стандарты и качество. 2000. № 2.

79. *Субетто А.И., Селезнева В.А.* Качество образования как синтезатор проблем развития образования в России: мониторинг, квалиметрия, доктрина // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы III международной науч.-метод. конф. Новосибирск: НГТУ, 2000.

80. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.С. Поташника. М., 2000.

81. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет) / Под ред. А.И. Адамского. М., 2008.

82. *Фомина Н.Б.* Оценка качества образования: Метод. пособ. Ч.1. Многоуровневая параметрическая модель. М., 2009.

83. *Фрумин И.Д.* Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их развитие: Материалы 9-й научно-практической конференции. Красноярск, 2003.

84. *Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А.* Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). Изд-е 2-е, перераб. и доп. – Краснодар, 2001.

85. *Хагуров Т.А.* «Человек потребляющий»: проблемы девиантологического анализа. М., 2006.

86. *Хохлова С.В.* Мониторинг качества школьного образования: Автореф. Дисс... канд. пед. наук. Тюмень. 2003.

87. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, № 2.

88. *Хуторской А.В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов. М., 2002.

89. *Щедровицкий Г.П.* Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 5. ОРУ (2). М., 2003.

90. EUROSTAT/ Education Across the European Union: statistics and indicators. Luxembourg, 1996.

91. OECD. The OECD international education indicators. Paris, OECD, 1992.

92. *Scheerens J.* Process indicators of school functioning. Studies in Educational Evaluation. London, 1991.

Электронные информационные ресурсы:

Статистика российского образования:

[http: // www.stat.edu.ru](http://www.stat.edu.ru)

Междунар. ассоц. мониторинга и статистики образования:

[http: // www.mamso.ru](http://www.mamso.ru)

Документы отчета ОЭСР по программе учебных достижений:

[http: // www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

Информационные ресурсы ИПОП «Эврика»:

[http: // www.eurekanet.ru](http://www.eurekanet.ru)

Информационные ресурсы Мин. образования и науки РФ:

[http: // www.ed.gov.ru](http://www.ed.gov.ru)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
<i>(Бондарев П.Б.)</i>	
История концепций образования как методологическая предпосылка социологического анализа проблемы качества образования.....	8
<i>(Хагуров Т.А.)</i>	
Качество образования как его сущность: опыт гуманистической интерпретации.....	15
<i>(Бедерханова В.П., Бондарев П.Б.)</i>	
Новое качество образования как приоритет комплексного проекта модернизации образования.....	26
<i>(Бондарев П.Б.)</i>	
Тенденции развития зарубежных систем управления качеством общего образования по материалам опыта европейских стран..	37
<i>(Бондарев П.Б.)</i>	
Образование как услуга в информационном обществе: взгляд социолога.....	49
<i>(Хагуров Т.А.)</i>	
Компетентности учащихся как педагогический результат в современной модели образования.....	58
<i>(Курочкина В.Е.)</i>	
Качество образования как проблема педагогической квалиметрии.....	69
<i>(Бедерханова В.П., Хагуров Т.А.)</i>	
Экспертная оценка качества образования: позиция субъекта.....	85
<i>(Игнатович В.К.)</i>	

Методология и методы оценки результатов обучения
в условиях реализации компетентностного подхода.....102
(*Курочкина В.Е.*)

Прогностическая модель управления качеством образования на
муниципальном уровне (Ленинградский район).....111
(*Бондарев П.Б.*)

Внедрение элементов всеобщего менеджмента качества
в управление качеством общего образования
на уровне образовательного учреждения
(на примере гимназии №36 г. Краснодара).....119
(*Бондарев П.Б.*)

**Управление качеством общего образования
в условиях реализации комплексного проекта
модернизации системы образования Кубани:
гуманистический и компетентностный подходы**

Коллективная монография

В.П. Бедерханова, В.К. Игнатович, В.Е. Курочкина, Т.А. Хагуров
под науч. ред. – *П.Б. Бондарева*

Рецензент: д.пс.н., проф. *Ожигова Л.Н.*

*Исследование выполняется при финансовой поддержке
РГНФ и Администрации Краснодарского края
(проект № 09-06-38617 аЮ: «Теоретическое обоснование и
разработка гуманистически-компетентностной модели
оценки качества общего образования в условиях комплексной
модернизации региональной системы образования Кубани»).*

Подписано в печать 11.12.2009. Формат 60x84 1/16.

Бумага Maestro. Печать трафаретная.

Уч-изд. л. 8,25. Усл. печ. л. 7,50. Тираж 500 экз.

Заказ № ____.

Тираж изготовлен в типографии ООО «Просвещение-Юг»

с оригинал-макета заказчика.

350059, г. Краснодар, ул. Селезнёва, 2.

Тел. (861) 239-68-31.