

## ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ЕГО МОНИТОРИНГА

На рубеже XX-XXI столетия категория качества становится одной из наиболее важных в оценке состояния системы образования, определения путей ее развития и модернизации. Внимание и интерес исследователей и практиков к проблеме качества обусловлены тем, что образование из сферы неуловимого и практически не поддающегося оценке духовного производства, все очевиднее приобретает черты вполне реальной материальной ценности, становится товаром, обладающим определенной стоимостью. Уже факт причисления образования к сфере услуг, говорит о том, что оно не только для государства, но и для каждого потребителя приобретает экономические характеристики.

Эта тенденция давно существует в современных высокоразвитых странах, где образование выступает не только товаром, приобретение которого требует определенных финансовых затрат, но и особым производством, выгодным для долгосрочных инвестиций. Специальное регулярное обучение персонала сегодня в обязательном порядке включается в программы развития фирм и рассматривается важнейшим фактором их прогресса и повышения эффективности.

В отечественной системе образования толчком к осмыслению и научному исследованию проблемы качества послужило присоединение к Болонскому процессу, в рамках которого предусмотрен переход на единые, общеевропейские стандарты качества. Именно качество образования становится основой для сопоставления достоинств и недостатков той или иной системы образования, ее структуры, содержания, эффективности управления. Оно же становится мериллом конкурентоспособности учебных заведений, их состоятельности в удовлетворении спроса потребителей образовательных услуг. Кардинальное изменение отношения к вопросу качества образования нашло свое отражение в создании и внедрении единой системы аттестации выпускников общеобразовательных школ, которая вызвала в стране активные дискуссии об эффективности, целесообразности применения современных контрольных измерительных материалов и компьютерных технологий для оценки качества обучения студентов и школьников, степени их объективности.

Следует отметить, что представления о качестве образования в учреждениях образования всех уровней и самих обучающихся весьма различаются. Как правило, эти расхождения возникают: между ожиданиями обучающихся как потребителей и тем, как руководство образовательного учреждения представляет себе эти ожидания; между тем как руководство образовательного учреждения представляет себе ожидания обучающихся и реальным качеством предоставляемой образовательной услуги; между качеством образовательной услуги и тем, как обучающиеся воспринимают его; между фактическим восприятием качества образовательной услуги обучающимися и ранее поступившей к ним информации об этой услуге; между ожиданиями обучающихся и фактическим качеством полученной образовательной услуги.

Причины разрывов между ожидаемым и воспринимаемым качеством услуг многообразны. Они могут быть вызваны неправильной оценкой руководством образовательного учреждения ожиданий потребителя, что часто происходит, когда оно не пытается узнать потребности своих потенциальных потребителей. Достижение определенного качества образовательной услуги затрудняется из-за упущений в процессе ее предоставления: возможно, что качество услуг, процедура ее предоставления разработаны хорошо, но администрация учебного заведения среднего звена управления не имеют возможности или просто не желают использовать необходимые ресурсы учреждения на устранение проблемы. Возможно низкое качество обслуживания, если сотрудники учебного заведения, непосредственно занятые в сфере производства образовательной услуги для потребителей, недостаточно мотивированы или не способны выполнить задания в силу своей профессиональной некомпетентности.

В современном менеджменте управления качеством факторы, влияющие на процесс предоставления образовательной услуги, рассматриваются в связи с качеством самого субъекта получения образовательной услуги (уровень подготовленности, способности, мотивация и т.д.); качеством объекта предоставления образовательной услуги, что включает качество управления (назначение, принципы, методы, цели, структура, организация планирования), качество проекта предоставления услуги (структура и содержание программы обучения), качество ресурсного обеспечения процесса предоставления услуги (материально-технического, методического, профессорско-преподавательского и вспомогательного состава; финансового и т.д.); качеством процесса предоставления образовательной услуги, куда входит качество организации и реализации применяемых технологий предоставления услуг (структура взаимодействия субъектов, форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы), качество контроля за процессом предоставления услуги и качеством контроля результатов предоставления услуги.

Если принять во внимание, что качество самого субъекта получения образовательной услуги в условиях массового, всеобщего и общедоступного образования принципиально не обсуждается, равно как и качество объекта предоставления образовательной услуги – учебного заведения, которое функционирует и обеспечивает управление процессом создания образовательной услуги в рамках достаточно жестко регламентированных норм государственного управления, то единственным фактором, доступным сегодня в рамках отечественной системы образования для научного исследования и прагматичного осмысления остается качество процесса предоставляемой образовательной услуги, то, что в терминах понятных педагогам, называется качеством педагогического процесса или обучения. Именно качество обучения (его организация, технологическое, методическое, кадровое и другое ресурсное обеспечение), являются определяющим в достигаемых результатах – качествах субъекта образовательных услуг, которое он приобретает и развивает в себе в процессе пользования предоставленными ему образовательными услугами.

Этот простой для понимания тезис в практическом и теоретическом плане порождает множество трудностей, когда возникает вопрос о мониторинге качества обучения, т.е. определении тех конкретных результатов, в которых материализуются усилия непосредственных организаторов и исполнителей процесса обучения – преподавателей. Среди них:

- различное понимание целей, которые необходимо достичь в процессе обучения (дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, познавательную активность, мировоззрение и т.д.);
- несоответствие объектов оценки качества обучения (фактический материал, который усвоен обучающимися, способность применять знания на практике, переносить знания на решение новых задач);
- выбор критериев и методов контроля оценки качества обучения (количество, качество, последовательность, диагностическая ценность вопросов);
- личностные психологические факторы, уровень общей и специальной подготовленности преподавателей к оценке достижений обучаемых.

В педагогической литературе и многих современных педагогических исследованиях наиболее часто показателями качества обучения рассматриваются такие категории как "образованность", "обучаемость" и "обученность". При этом образованность понимается как способность человека к решению жизненно важных задач на основе освоения им человеческой культуры, человеческого опыта; обученность отражает меру усвоения обучаемым предоставленных ему в процессе обучения знаний, умений и навыков, а обучаемость рассматривается как способность (пригодность) учащегося овладеть заданным содержанием, восприимчивость, готовность, открытость тех, кого обучают, к переходу на новые уровни развития, в узком смысле – потенциальные возможности обучаемых. Кроме того, качество обучения оценивается по типам учебной деятельности (репродуктивная, реконструктивная, вариативная); уровню усвоения учебного материала, в основе которого лежат разные психологические механизмы – узнавание, анализ, инсайт, глубине познания (отличие существенных признаков от несущественных, обобщение, широта переноса знаний и т.д.).

В практике образования последних лет наиболее часто качество обучения характеризуется уровнями усвоения учебной информации:

- узнавания (знакомства);
- репродуктивного воспроизведения;
- переноса умений и навыков и творчества;
- как способность обучаемых выполнять определенные требования, поставленные перед ними и в виде образовательных стандартов, т.е. с учетом целей и задач изучения того или иного предмета.

П.И. Пидкасистый [2] предлагает различать надпредметный и общедидактический уровень осмысления показателей обученности. Предлагаемая им обобщенная система надпредметных показателей обученности включает:

- а) Показатель сформированности знаний, который отражает владение понятиями, фактами, научной проблематикой, теориями, закономерностями и правилами, методами и процедурами;
- б) Показатель сформированности умений, куда входит построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения; моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение; выполнение комплекса действий, составляющих данное умение; самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение в сопоставлении с целью деятельности;
- в) Показатели сформированности навыков.

Приведенные системы показателей, по которым оценивается качество обучения, можно дополнить многими другими способами классификации конечных результатов обучения, фиксирующих его качество (В.Аванесов [1], Б. Блум [6], В. Яковенко [5] и др.). Однако при всем разнообразии терминологического обозначения объектов оценки, предлагаемых методов оценки, авторы сходятся во мнении, что для системы образования измерение или оценка качества обучения важно как инструмент, с помощью которого можно объективно оценивать результаты, обеспечивать управление этим процессом. Наличие такого инструмента необходимо не только для описания "статической картины" качества результатов обучения, но и динамики учебного процесса, его эффективности как процесса производства определенного качества, меры его соответствия потребностям потребителя.

В мониторинге качества обучения будущих специалистов в высшей школе обученность – одна из существенных качественных характеристик, отражающая способность студента оперировать знаниями и умениями при решении теоретических и практических задач, которые приобретаются им в действиях над конкретным учебным материалом. И чем больше пройдет через его сознание и практику разнообразного по содержанию и форме учебного материала в изменяющихся ситуациях деятельности, тем это качество будет богаче умениями, прочнее обобщением и тем более гибко и продуктивно оно будет проявляться в его деятельности. Обученность (в узком смысле слова) – это способность студента применять усвоенные знания для выполнения конкретного учебного задания и достигать определенного темпа деятельности.

В различных отраслях промышленности, науки и техники знания выступают формой обобщения, упорядочивания, систематизации и классификации информации, наиболее доступной для понимания и передачи от человека к человеку. С этой точки зрения систематизацию знаний, как научное явление, можно рассматривать как один из фундаментальных процессов не только в науке, но и в теории и практике образования.

Для наиболее наглядного представления знаний в систематизированном виде часто используются таксономические структуры, то есть структуры одноименных элементов предметной области, в которых предусмотрена иерархия групповых соотношений, установленных по разным параметрам, так что эта группировка однозначно указывает размещение групп относительно друг друга и положение каждого элемента в системе. Таксономические структуры позволяют представить комплексно, в сжатом и достаточно наглядном виде многие упорядоченные структуры взаимосвязанных элементов: различные классификации, составные части конструкций машин и механизмов и т.п. Часто они образуют основу теоретических знаний по дисциплине или специальности, владение которыми для специалистов соответствующего профиля является обязательным.

О знании сегодня известно не многим больше того, что было известно тысячелетия назад. Педагогическая наука этим феноменом занималась очень мало. Подтверждение тому – отсутствие в большинстве учебников педагогики определения понятия "знание", характеристики свойств и составляющих этого феномена, и конструктивных материалов для его осмысления. Между тем, формирование системы знаний у учащихся определяется важнейшей целью образовательного процесса [2].

Использование знания как объекта оценки (измерения) качества обучения требует уточнения его сущности. При всей своей простоте и доступности

обыденному пониманию, знание как философская категория имеет глубокий и многогранный смысл, подробное описание которого в полном объеме весьма затруднительно. Наиболее упрощенное определение: знание – это форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека.

В философском энциклопедическом словаре знание определяется как проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, адекватное отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий [4]. Это определение, помогающее представлять одним словом "знание" широкую систему понятий, суждений, теорий, умений и навыков. Второе определение знания более общее и короткое: знание - это информация об окружающем мире и о самом человеке. В рамках информационной модели обучения знание определяется как информация о той или иной предметной области, фиксированная в предложениях обычных или специализированных языков.

Выделяют различные виды знания: обыденное ("здоровый смысл"), научно, личностное, неявное, истинное, ложное, житейское, эмпирическое, методологическое и т.д. Знанию присущи логическая обоснованность, доказательность, воспроизводимость познавательных результатов. Всякая интеллектуальная деятельность, в том числе и обучение, опирается на знания, которые включают характеристику текущей ситуации, оценку возможности выполнения тех или иных действий, законы мира, в котором выполняются действия и т.д. Каждая предметная область имеет свой набор взаимосвязанных по определенным законам элементов, которые составляют совокупность знаний, представленных в содержании учебной дисциплины. В множество этих элементов могут входить тезаурус, определения, законы, правила, теоремы, аксиомы, леммы, формулы, основные понятия и т.д. Сами эти элементы могут быть представлены в различных формах декларативного, процедурного знания или какой-либо иной. Как видим, даже краткий обзор показывает многогранность феномена "знание".

Важно, что в европейской традиции в качестве обобщающего результата обучения чаще других рассматривается "знание", которое допускает толкование, наиболее адекватное цели, методу и предмету измерения качества обучения.

Важным аргументом в пользу выбора знания как объекта измерения качества обучения служит не только его объективное свойство фиксировать некоторым образом структурированную картину мира или ее фрагмента, использовать для описания этой структуры все известные логические формы познания, но и свойство субъективно воспроизводить эту картину в знании обучаемого или познающего. Учебные знания объективны и субъективны одновременно. Будучи объективными вообще, знания, изложенные в научных текстах и в учебных материалах, в процессе их усвоения превращаются в субъективные знания. В учебном процессе всякое приобретаемое знание почти всегда, в той или иной мере, искажается учащимся в силу естественной привычки к упрощению воспринимаемого материала и недостаточности владения понятийным аппаратом. Можно говорить о психологической закономерности неизбежной примитивизации знаний, как результате плохо организованного процесса усвоения.

В этой связи, актуальна мысль о заметном различии предлагаемых учащимся знаний и реально ими приобретаемых. Особенно заметными эти различия могут стать при невысоком интеллекте и низкой мотивации. Другая причина искажения предлагаемых знаний у студентов и школьников – обширное конспектирование, отвлекающее их от осмысления сути излагаемых вопросов. Следовательно, в процедуру оценки и управления качеством знания необходимо включить процессы преобразования представленных в обучении знаний в знания, которые формируются у субъекта обучения, что также является мало изученной научной областью.

Очевидно, что в результате представления знаний субъекту и их усвоения, у него формируется свой образ предоставленного знания. При контроле усвоения знаний, строго говоря, субъект воспроизводит не знания, как таковые, а свое представление их образа. Сопоставление образа знаний, сформировавшегося у субъекта обучения с исходным знанием, предоставленным ему преподавателем, является важным моментом, вносящим коррективы в оценку качества организации и обеспечения обучения, и качество самого субъекта обучения, его потенциальных возможностей.

Знания могут быть осмысленными или неосмысленными, но они не могут быть неосознанными. Само оформление разрозненной информации в некоторую упорядоченную структуру знания предполагает активность сознания познающего. Под знанием будет пониматься именно такой феномен, который содержит дополнительный элемент мышления, а не просто первичные данные, зафиксированные каким-либо физическим прибором. Указание на то, что это является мышлением, фиксирует тот момент, что знания представляют собой опосредованный результат вторичной сознательной (мыслительной) обработки, или интерпретации первичной фактической информации. Не случайно один из ведущих факторов интеллекта – это способность понимать. Понимание – это мысленное проникновение в суть познаваемой действительности, абстрагирование и обобщение её закономерностей.

Обобщение научных данных, представленных в современной литературе, посвященной проблеме знания позволяет выделить четыре основных уровня его усвоения. Это: знание как запоминание и воспроизведение изученного материала; знание - понимание, характеризующее способность интерпретировать учебный материал, преобразовывать его из одной формы выражения в другую; знание - применение, как возможность использовать изученный материал в новых ситуациях и условиях; знание – осмысление как способность оценивать значение усвоенного. Измерение знаний в соответствии с этими уровнями позволяет установить качество обучения не только в характеристиках величины (количества) усвоенного, и глубины его отражения в сознании обучаемого (от естественного запоминания до культуросообразного ценностного осмысления).

В заключении следует напомнить, что знания являются частью культуры. Культура всегда связана с накоплением фактических данных. Но ее развитие обусловлено способностью человека понимать эти факты, определенным образом преломлять их, мыслить. Быть культурным - это не значит владеть цифрами, датами, именами. Это уровень суждения, логическая упорядоченность, стремление к доказательствам, понимание сложности вещей и трудности поставленных проблем. Таким образом, измерение качества обучения в единицах знания дает основание судить о степени его соответствия культуре, уровню ее развития.

Приобретаемые знания – это результат взаимодействия личности учащегося, педагога и учебного заведения в образовательном процессе. Чем способнее учащиеся, тем быстрее и полнее они схватывают предлагаемые знания. Чем настойчивее и талантливее педагог, тем чаще он добивается знаний у каждого обучаемого. И, наконец, чем лучше условия обучения, тем больше приобретаемые обучаемыми знания похожи на предлагаемые. Но все вместе они являются отражением и порождением определенной культуры, влияющей на качество педагогического процесса, профессиональное мастерство педагога и потребности обучаемого в усвоении знаний, достижении определенного уровня обученности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. Знания как предмет педагогического измерения / В. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – №3.
2. Лернер И.Я. Показатели системы учебно-познавательных заданий / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических исследованиях. Вып. 2 (67). – М.: Педагогика, 1990. – 20 с.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебн. пособ. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Пидкасистый П.И. [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
4. Современный философский словарь / [под ред. В.Е. Кемерова]. – М.: Одиссей, 1996. – С. 190.
5. Яковлев Е.Я. Внутривузовское управление качеством образования / Е.Я. Яковлев. – Челябинск: ЧГУ, 2002. – 390 с.
6. Bloom B.S. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. N - Y., McGraw-Hill, 1971. - 923 pp.

Подано до редакції 21.04.10

## РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблема оценивания качества обучения. Обсуждаются различные системы показателей этого качества, обосновывается приемлемость с целью измерения качества обучения единицы усвоения знаний, как наиболее емко и содержательно характеризующих обучение.

**Ключевые слова:** качество обучения, измерение качества, знание как показатель качества обучения

**Е.Е. Карпова**

## ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ НАВЧАННЯ І ЙОГО МОНІТОРИНГУ

## РЕЗЮМЕ

У статті розглядається проблема оцінювання якості навчання. Обговорюються різні системи показників цієї якості, обґрунтовується прийнятність з метою вимірювання якості навчання одиниць засвоєння знань, як таких, що найбільш емко і змістовно характеризують навчання.

**Ключові слова:** якість навчання, вимірювання якості, знання як показник якості навчання.

**Е.Е. Карпова**

## THE PROBLEM OF EDUCATION QUALITY AND ITS MONITORING

## SUMMARY

The article deals with the problem of assessment of education quality. It considers different systems of indices of this quality; substantiates appropriateness of accepting knowledge as a measurement indicator, knowledge being of the highest capacity due to its characteristics.

**Keywords:** education quality, quality assessment, knowledge as an indicator of education quality.

