

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена новому направлению разработки методологии оценки качества педагогического образования, основанному на интеграции системно-деятельностного, синергетического, средового, компетентностного и процессного подходов. В соответствии с этой методологией описаны процедуры мониторинга качества образования

Проблема качества педагогического образования становится одной из центральных в тематике педагогических исследований, в частности потому, что принятие Россией Болонской конвенции ставит обеспечение качества в ряд важнейших условий вхождения нашей страны в мировое образовательное пространство.

В институциональном аспекте под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Разработано достаточно много моделей управления качеством образования – это модели для высшей ступени образования на основе системы ISO 9000; вошла в практику аттестационных программ система тестирования результатов образовательной деятельности. Однако на фундаментальном уровне не решены вопросы обеспечения качества образования и, в частности, непрерывного педагогического образования. Специфика таких систем для педагогических вузов и колледжей не выявлена, недостаточно изучена проблема мониторинга качества педагогического образования.

Актуальность разработки методологии мониторинга качества педагогического образования в учреждениях различного типа обусловлена существующим противоречием между необходимостью в связи с включением России в Болонский процесс введения системы оценки качества в образовательных учреждениях в зависимости от их типа и отсутствием соответствующей теоретической базы для разработки адекватной задачам развития образовательного учреждения системы оценки качества. Востребованными являются мо-

дели мониторинга качества, раскрывающие механизмы влияния на реальные процессы в образовательных учреждениях и дающие возможность принятия на их основе управленческих решений.

Научный анализ состояния современного российского педагогического образования, сочетающий в себе оценку процессов и результатов функционирования этой системы, строился нами на основе понимания педагогического образования как непрерывной, открытой и развивающейся системы. Изучение и оценка эффективности непрерывного педагогического образования в его современном (и проектируемом) состоянии как института воспроизводства и переподготовки педагогических кадров осуществлялся через три базовых компонента: *содержание, институализированные субъекты, управленческие связи.*

При этом в *первый – содержательный – компонент* включены и становятся предметом оценки с точки зрения эффективности реализации следующие составляющие:

- стандарты педагогического образования по ступеням образования (среднее и высшее профессиональное);
- программы подготовки, повышения квалификации учителей, включая модели внутрифирменного, дистантного и т.д. обучения специалистов;
- технологии, используемые в процессе освоения стандартов и программ, в том числе индивидуального сопровождения педагогов, авторские методы профессионального развития учителей;
- информационные ресурсы, с помощью которых происходит освоение педагогами нового профессионального опыта в процессе непрерывного профессионального образования.

Второй компонент – институализированные субъекты – включает в себя:

– образовательные учреждения различных типов и видов, структурированные на основе вовлечения в процесс непрерывного педагогического образования учителя, воспитателя, педагогического работника;

– образовательные сети как особый вид взаимодействия ОУ различных типов и видов, предполагающие совместное (разделённое) решение задач непрерывного педагогического образования;

– педагогические и профессионально- и социально-«родственные» сообщества, принимающие участие в процессе непрерывного педагогического образования, в первую очередь за счёт влияния на динамику ценностных, смыслообразующих, социально-рефлексивных процессов в профессиональном сообществе.

Наконец, третий компонент – управленческие связи – содержит в себе следующие элементы:

– механизмы реализации государственной кадровой политики в образовании;

– внутрисистемный менеджмент отрасли «образование» на различных уровнях его организации;

– экономические модели и инструменты решения задач в области непрерывного педагогического образования.

Перечисленные выше компоненты системы непрерывного педагогического образования в своей совокупности определяют её целостность, могут быть приняты как достаточные с точки зрения обозначения сущности, стать объектом анализа и оценки, если будут выражены через понятие «образовательной среды» как актуального для педагога пространства профессионального развития.

Система непрерывного педагогического образования характеризуется, с одной стороны, процессами, протекающими в ней, а с другой – не менее важной – отношением субъектов системы к этим процессам на уровне их целей и результатов. В этой связи необходимо «достроить» приведённую выше модель системы педагогического образования с позиций феномена «педагогической деятельности», реализовав, таким образом, и системно-деятельностный подходы в проектировании моделей оценки качества педагогического образования.

Следуя этой логике, объектами оценки качества непрерывного педагогического образования необходимо сделать компоненты структуры деятельности педагога в процессе профессионального развития, а именно:

– ценности и мотивы, определяющие субъектную позицию учителя в процессе повышения квалификации;

– цели и задачи непрерывного педагогического образования, как определяемые извне, так и опосредованные внутренним, личностным восприятием учителя;

– результаты и достижения в процессе освоения, применения и рефлексии собственного опыта использования инновационных технологий, расширения профессионального кругозора, развития педагогической компетентности;

– содержание актуального педагогического знания и инструменты развития новых педагогических умений.

Итак, методология оценки качества непрерывного педагогического образования понимается нами как совокупность двух научных подходов, раскрывающих сущность рассматриваемого феномена: *системно-деятельностного и средового*. Реализация этой методологической позиции на практике целесообразна и эффективна на основе использования комплексного мониторинга качества непрерывного педагогического образования средствами количественного и качественного анализа процессов и результатов, его составляющих.

Для того чтобы согласовать имеющиеся и разрабатываемые подходы к проектированию мониторинга качества педагогического образования, были предложены следующие «рабочие понятия», определяющие сущность и целостность рассматриваемого феномена:

1. Миссия системы непрерывного педагогического образования, понимаемая как сохранение и развитие педагогического опыта человечества в деятельности каждого педагога.

2. Пространство профессионального роста педагога, представляющее собой совокупность объективных профессиональных возможностей и личностных потребностей педагога, связанных с самореализацией в процессе педагогической деятельности.

3. Инновационное поведение, обусловленное необходимым уровнем исследовательской компетентности педагога, направленное

на создание и освоение инноваций, т.е. более эффективных, по отношению к прежним, способов профессиональной деятельности.

4. Смыслообразующие с позиции педагога качества образовательного процесса, понимаемые как:

- взаимосвязь процесса решения профессиональных задач с удовлетворением потребности в самореализации;

- обусловленность содержания профессиональной деятельности педагога и личностных достижений учащихся;

- творческий характер педагогической деятельности, предполагающий выбор педагогом собственной (профессиональной и личностной) роли в образовательном взаимодействии с учеником.

5. Профессиональное становление молодого специалиста как процесс достижения начинающим педагогом уровня профессиональной компетентности, позволяющего эффективно решать актуальные задачи образовательной практики и быть активным субъектом образовательной среды.

В качестве основных задач, решение которых необходимо для разработки мониторинга качества непрерывного педагогического образования, определены следующие:

- сформулировать и обосновать рабочие определения «качества педагогического образования» и «мониторинга качества педагогического образования» как основных инструментов дальнейшего методологического поиска по заявленной проблематике;

- руководствуясь положениями средового и системно-деятельностного подходов, методами системного анализа, основными принципами педагогической диагностики, разработать базовую модель мониторинга качества педагогического образования, включающую в себя: описание объектов и субъектов процесса мониторинга; обоснование их взаимосвязи и взаимодействия в процессе мониторинга; логику осуществления необходимых для проведения мониторинга операций; функциональное назначение компонентов процесса мониторинга;

- определить «формат» описания результата мониторинга качества педагогического образования с учетом требований к его универсальности, актуальности по отношению к реальной образовательной системе, открытости и эффективности как инструмента принятия управленческих решений;

- спроектировать обобщенные и дифференцированные модели мониторинга качества педагогического образования;

- разработать обобщенную модель мониторинга качества педагогического образования в категориях: критерии, показатели, индикаторы, нормы, руководствуясь методологическими принципами: валидности и непротиворечивости установленных критериев; необходимости, достаточности и объективности предлагаемых показателей; надёжности и вариативности системы индикаторов; динамичности изменения норм оценки;

- основываясь на установленной логике мониторинга качества педагогического образования, описать пошаговую схему постдипломного педагогического образования, включающую повышение квалификации вне образовательного учреждения; «внутрифирменную» систему повышения квалификации педагогов образовательного учреждения; пространство профессионального роста в рамках индивидуального образовательного маршрута педагога;

- разработать критерии отбора (создания) диагностического инструментария для применения в процессе мониторинга качества педагогического образования на этапе постдипломного повышения квалификации педагогов, в том числе: критерии отбора количественных диагностических методик, критерии отбора инструментов качественной диагностики, включая экспертную модель оценки качества.

Принципы конструирования методов педагогического измерения и разработки диагностического инструментария следующие:

- принцип комплексности, или совокупности методов, педагогического измерения / оценивания – изучение педагогических фактов и явлений в комплексе, с использованием различных диагностических методов и многообразного инструментария и рассмотрения всех возможных сторон изучаемых процессов, систем и явлений;

- принцип динамичности изучения, которая обеспечивается тем, что факты и результаты, полученные в настоящий момент, сравниваются с предыдущими для определения стратегии дальнейшего изучения;

- принцип педагогической целесообразности – рассмотрение явлений и результатов в структуре педагогического процесса, а не отдельно от него; диагностика проводится в

реальных условиях взаимодействия педагога и обучающегося.

Специфическая особенность диагностики выражается в том, что она одновременно является инструментом измерения и компонентом педагогического процесса. «Область пересечения» этих двух ее функций обеспечивает востребованность диагностики как фактора развития образовательной системы, способствующего оптимизации образовательного процесса, объективной оценке его результатов, достижению максимального уровня компетентности в принятии педагогических решений.

Особенности диагностического инструментария процедуры оценки качества как качественной педагогической методологии: 1) подбор диагностического инструментария, позволяющего провести интерпретацию данных; 2) направленность диагностического инструментария на получение достоверного знания о субъектах образования, на измерение достижения ими конкретных результатов с целью прогнозирования и конструирования дальнейшей педагогической деятельности ради преобразования личности с целью разработки программ коррекции полученных результатов; 3) необходимость использования многообразного инструментария.

К методам, позволяющим определить соответствующий инструментарий, относятся:

– информационно-констатирующие: анкеты, интервью, опросы, беседы, тесты, анализ документов;

– оценочные: метод экспертных оценок, педагогический консилиум, метод независимых характеристик, комплексной диагностической характеристики, диагностические карты, тесты и анкеты самооценки участников образовательного процесса;

– поведенческие: наблюдение, педагогические ситуации, игры, тренинги;

– продуктивные: анализ продуктов деятельности, экспертиза проектов и достижений.

Под экспертизой понимается аналитическая процедура, направленная на получение аргументированного представления о состоянии результата (целостного объекта) образовательной деятельности. Любая экспертиза как оценка деятельности субъекта или результатов его деятельности предполагает наличие субъекта экспертизы, объекта экспер-

тизы, методологии, конкретных методов оценки с целью получения результатов экспертизы (заключений).

В науке и образовательной практике существуют различные подходы к пониманию оценки и экспертизы. Традиционный подход предполагает, что оценка имеет своей целью определить соответствие продукта, услуги установленным требованиям, измерить результаты. Экспертиза же проводится тогда, когда ситуация (явление, процесс) не может быть однозначно определена с точки зрения известных знаний или норм и необходимо провести анализ ситуации с точки зрения компетентного специалиста, квалификация которого позволяет ему давать экспертные оценки. Под экспертной оценкой при этом понимается мнение специалистов, содержащее количественные или качественные оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению.

Однако сегодня все больше набирает силу инновационный подход, основная идея которого заключается в том, что качество образования зависит в первую очередь от качества самого процесса и его необходимо научиться замерять самим субъектам, т.е. педагоги сегодня выполняют экспертную функцию, оценивая результаты и достижения обучающихся.

Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты ставит задачу поиска новых технологий экспертной оценки качества педагогического образования в рамках компетентного подхода.

Анализ опыта зарубежных и отечественных вузов в области оценки профессиональной компетентности студентов как результатов образования показывает, что одним из основных методов оценки компетентности обучающихся выступают тестирование и различного вида письменные работы. Наряду с этими методами существуют и другие объективные методы диагностики деятельности: наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфолио, кейс-метод, защита творческих работ. Все эти продукты требуют разработки критериев и параметров их экспертизы.

В отношении исследовательской парадигмы, актуальной для современного научного сообщества, изучающего качество образования, можно говорить о позитивистском и интерпретационном подходах. Позитивистский подход предполагает такие способы сбора

данных и анализа образовательной практики, которые позволяют получать количественные результаты. Методология «интерпретационистов» может быть определена как качественная, этот подход основан на личностной позиции исследователя, рассматривающего явления реальности как мыслительные конструкты. Выводы, сделанные разными людьми на основе наблюдения и анализа образовательной практики могут быть схожими, но не обязательно одинаковыми.

Исследовательской группой лаборатории методологии, истории и мониторинга качества педагогического образования ИПО РАО, которую представляют авторы, определена взаимосвязь между формированием профессиональных компетенций и их оценением на основе согласования требований к этим процедурам.

Специфика оценивания профессиональных компетенций выражается в том, что:

- компетенция проявляется в эффективном и/или успешном действии и зависит от контекста действия, организационных факторов и факторов среды;

- компетенция может оцениваться на разных уровнях. Уровень оценивания отдельных параметров компетенции: знаний, ценностей, опыта действия, умений, навыков – допустим на этапе формирования профессиональных компетенций (уровень анализа).

Уровень оценивания сформированной компетенции (уровень синтеза) вероятен при оценивании компетенций после завершения образовательной программы, профессионального модуля; он требует включения студента / педагога в контекст деятельности или в саму деятельность и предполагает аутентичные формы и методы оценивания (продуктивные, рефлексивные, интерактивные и имитационные).

Наиболее продуктивным для управления качеством результатов педагогического об-

разования (в области компетенций) является оценивание профессиональных и общекультурных компетенций на основе измерения их уровня. Перспективным для оценивания является оценивание уровня реализации компетенций – умений ставить задачи, обосновывать их и самостоятельно решать; способности генерировать новые решения; принимать многокомпонентные решения в условиях неопределенности.

Усиление роли общественно-профессиональной экспертизы в оценивании образовательных результатов студентов и качества профессиональной деятельности педагогов требует поиска новых гуманитарных методов оценивания и разработки методов и технологий экспертной оценки. Гуманитарными методами могут выступать добровольные оценка и взаимооценка как самой педагогической деятельности, так и её продуктов.

Таким образом, основные тенденции развития исследования и разработки моделей мониторинга качества педагогического образования можно обозначить четырьмя позициями, характеризующимися переходом от процессного подхода к системно-деятельностному и средовому, реализацией институционального подхода (принципы мониторинга качества, классификация методов; инструментарий оценки ценностей); переходом от процессной модели к системно-синергетической (мониторинг, инструментарий оценки отношений, идея развития систем как параметр качества), от классической диагностики достижений к компетентностному подходу и диагностике гуманитарной среды как значимой в педагогическом образовании (индикаторы качества педагогической деятельности); от количественных подходов к экспертной оценке (разработка инструментария экспертизы портфолио, работы с кейсом, тестирования и пр., постановка и решение проблемы достоверности экспертизы).

