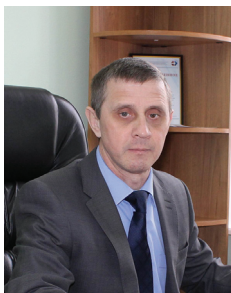




Как сделать оценку качества образования, качества педагогического корпуса системной, сбалансированной, объективной?



Как заставить «работать» такую оценку на развитие образовательной организации и педагога?



ПАНАСЮК Василий Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заместитель ректора по научно-методической работе АОУ Вологодской области ДПО «Вологодский институт развития образования», г. Вологда

НОВОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОРПУСА (СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ И ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ)

В статье качество образовательной организации рассматривается как социальное качество; конкретизировано значение понятий «качество управления образовательной организацией» и «качество управления образовательным процессом»; поднимаются вопросы, как сделать оценку качества образования, качества педагогического корпуса системной, сбалансированной, объективной, как повысить ее мотивационный потенциал.

Ключевые слова: качество, образовательная организация, образовательный процесс, управление.

The article considers the quality of an educational organization as a social quality; specifies the meaning of the concepts of «quality of management of an educational organization» and «quality of management of the educational process»; raises questions of how to assess the quality of education, the quality of the teaching staff system, balanced, objective, how to increase its motivational potential.

Key words: quality, educational organization, educational process, management.

Качество образования – понятие относительное: каждый, кто им пользуется, вкладывает в него свой смысл. Этот смысл связан с соответствующими потребностями, запросами, ожиданиями, предпочтениями. Круг «потребителей», которые предъявляют эти требования, широк. Это, в первую очередь, участники образовательных отношений – педагоги, обучающиеся и их родители. Это, безусловно, образовательные организации профессионального образования. Это – работодатели, разные сословно-профессиональные группы, общество в целом, государственные органы и структуры и т. д. Каждый из них качество образования воспринимает по-своему, вкладывает в него свой смысл. Поэтому можно говорить и об его измерении, связанном с многообразием потребителей образовательных услуг.

Качество образования на любом уровне, качество любого педагогического объекта или процесса (образовательная программа, учебный процесс, учебник и т. п.) может быть как потенциальным, так и реальным. Иными словами, планированием, проектированием можно обеспечить высокое качество, которое впоследствии не будет подкреплено. Бы-

вает и другая ситуация. В этом измерении, анализируя качество образования, говорят о полноте раскрытия его потенциала или об ограничениях, исходных условиях, повлиявших на результат. Потенциальным можно считать качество образования обучающихся организации, реальным – ее выпускников.

Особый вопрос при реализации концепций управления качеством образования – соотношение самоуправления и внешнего (жесткого, программно-целевого) управления. Ответ на этот вопрос доказывает, что управлять качеством образовательного процесса по типу и подобию заводского конвейера – опасно и бесперспективно.

Участники процесса образования – его равноправные, активные субъекты со своими ценностями, убеждениями, волей, особенностями. Поэтому велика роль самоанализа, самооценки, самоактуализации, самоуправления. Субъектами управления качеством могут выступать не только педагоги и обучающиеся, но и образовательная организация в целом как социальная система.

Качество образовательной организации как социальное качество можно определить как ее адекватность, соответствие потребно-

стям территориального сообщества и личности в отношении общего образования. Данное качество можно структурировать и представить следующим образом: 1) по отношению к отдельным подсистемам (педагогическая, социальная, хозяйственно-экономическая); 2) по отношению к видам взаимодействия между компонентами образовательной системы (внутрисистемные отношения) и всей образовательной организации в целом по отношению к обществу и его институтам, внешней среде (надсистемные отношения).

В данной логике можно говорить, анализировать и оценивать качество образовательной организации (больше как образовательной системы) с позиций следующих объектов:

- качество *морфологических* компонентов образовательной системы (целевой, организационный, нормативный, субъектный, ресурсный) и качество *функциональных* компонентов образовательной системы (методы, технологии, формы, виды образовательной и управленческой деятельности);

- качество основных видов деятельности, процессов, педагогических и социальных результатов, содержания образования, участников образовательных отношений, образовательной инфраструктуры, управления;

- внутреннее и внешнее системно-социальное качество, обеспечиваемое образовательной системой (внутреннее системно-социальное качество обусловлено потребностями управления им в рамках самой образовательной системы, предполагает использование соответствующего набора показателей; внешнее системно-социальное качество ориентировано на потребности, ожидания и заказ общества, органов государственного управления, социальных партнеров);

- качество по организационным уровням (качество на уровне отдельного обучающегося, на уровне класса или учебной группы, образовательной организации в целом) и уровням образования (качество дошкольного, начального общего, основного общего образования и т.д.);

- качество текущего функционирования, качество развития образовательной организации.

Каждое из этих качеств может быть декомпозировано и конкретизировано в виде отдельных, частных характеристик. Например, качество управления образовательной организацией и образовательным процессом – это:

- качество реализации основных функций (целеполагание, организация, проектирование, анализ, экспертиза, контроль и т. д.);

- качество организационных структур управления;

- качество состава управленцев, представителей администрации школы;

- качество используемых управленческих технологий (включая мониторинговые, информационно-коммуникационные технологии, технологии принятия решений и др.);

- качество управления инновационными процессами.

Теория качества образования так и останется теорией, если не ответить на ряд вопросов: как сделать оценку качества образования, качества педагогического корпуса

системной, сбалансированной, объективной; как повысить ее мотивационный потенциал; как заставить «работать» такую оценку на развитие

образовательной организации и педагога?

Исходными, отправными являются следующие положения:

1. Взаимосвязь сферы образования и других сфер деятельности определяет его разделение на «внутреннее системно-социальное качество» и «внешнее системно-социальное качество». В первом измерении качество образования – это его «кухня», во втором – это то, «что подается на стол». Иными словами, педагогов, администрацию, методистов в большей степени интересует качество образовательных и учебных программ, педагогических технологий, а общество в целом – состоятельность образовательной организации как института социализации, криминальная обстановка в среде подростков и молодежи и т. д.

Качество образовательной организации как социальное качество можно определить как ее адекватность, соответствие потребностям территориального сообщества и личности в отношении общего образования.

2. Универсальным языком, на котором можно разговаривать, выносить свои предпочтения и оценочные суждения, может быть не язык эффективности, а язык полезности. Что касается общественного блага, восходящего качества человека, качества жизни, то эффективность с ее изначально прагматическим (даже утилитарно-прагматическим) подтекстом, доминированным рассмотрением результатно-затратной составляющей, ориентацией на короткие циклы управления может нанести только вред развитию образовательной организации.

3. Построение и использование систем оценки качества образования (от уровня образовательной организации до федерального уровня) своим исходным концептуальным основанием должны, кроме выбора единого, универсального языка представления оценок и формулирования ценностных ориентиров, иметь установки на выравнивание условий всех потребителей образовательных услуг, всех заинтересованных сторон, всех благополучателей (включая и бизнес, различные сословно-профессиональные группы населения) в получении информации о деятельности образовательной организации, участии в ее оценке. Для этого, наконец, должны заработать (а в чем-то и претерпеть изменения) традиционные и новые процедуры оценки качества образовательной организации, педагогов.

Речь, возможно, может идти не только о создании в субъектах Российской Федерации, в муниципалитетах систем независимой оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, осуществляемой с участием и на основе мнения родительской общественности, обучающихся, профессиональных сообществ, средств массовой информации, специализированных рейтинговых агентств и иных экспертов. Важно также создать общероссийские структуры по типу общества защиты прав потребителей, корреспондентские пункты, локализованные в репрезентативной выборке семей, по типу мониторинга ТВ-программ; реформировать моносубъектную процедуру государственной аккредитации образовательных организаций с тем, чтобы включить в нее вторую сторону в лице независимых аккредитационных агентств; преодолеть узковедомственный громоздкий и неэффективный подход к аттестации педагогических работников, и др.

4. Перенастройка систем оценки качества образования – довольно сложный, длительный, трудоемкий, затратный процесс. Вместе с тем именно изменения в оценке образовательной организации, педагогов во многом определяют их качество как систем, качество не только текущего функционирования, но и развития. Одним из примеров такого влияния может служить изменение в начале 2000-х годов процедуры государственной итоговой аттестации выпускников школ (введение Единого государственного экзамена). Переключив на себя, жестко унифицировав эту процедуру, федеральный центр, по сути, частично решив проблему имевшихся злоупотреблений «на местах», а также проблему выравнивания возможностей выпускников различных территорий России для поступления в столичные вузы, реально породил целый ряд других проблем: у того, кто учит (образовательная организация), снижается ответственность за качество своей работы перед прямыми потребителями; вузы не могут реально оценить качество выпускников, качество работы школы как своего прямого поставщика (сертификаты с баллами ЕГЭ лишь ограниченно выполняют эту задачу); снижается престиж, потенциал и стимулы развития отраслевых, региональных вузов и т. д.

Попытки решить новые проблемы путем централизации оценки, локального введения новых механизмов чреваты вызреванием новых проблем по типу «снежного кома». Другой пример связан с инициативой федерального центра, государственных структур в создании механизма независимой оценки качества образования. Будучи привнесенной сверху, не пройдя необходимый латентный, противоречивый период – процесс, сопряженный с конкуренцией идей и столкновений интересов, такой механизм изначально представляется «невыживабельным», кроме того, может быть отторгнутым и, в принципе, даже повлиять на дискредитацию самой идеи.

В силу этого возникает резонный вопрос: что и как делать? Не думаем, что готовы предложить готовые рецепты, ответы. Но пользу этих рассуждений видели бы в активизации дискуссии (в том числе в профессионально-педагогической среде), в выдвижении новых,

свежих идей, в становлении нового экспертного сообщества по данным проблемам. Такая дискуссия может разворачиваться вокруг следующих вопросов и проблем:

1. В чем наш концептуальный выбор, как мы будем понимать новое качество образовательной организации и педагогического корпуса в новых геополитических реалиях и системе ценностных координат? Какими метрологическими и семантическими показателями, шкалами, в каком параметрическом пространстве опишем мы это качество? Какие из показателей будут доминировать в обобщенной агрегативной модели качества?

2. Будем ли мы в плане реформ и изменений в сфере образования продолжать «бежать», экстенсивно наращивая объемы инноваций, или вначале сделаем дедуктивный выбор из множества возможных сценариев и вариантов, взвесив и просчитав все риски и издержки?

3. Какое место отведем оценке в механизмах обеспечения качества образовательной организации и педагогического корпуса? Иными словами, какой будет статус оценки, сформированной на том или ином уровне управления, тем или иным субъектом (гражданин, государство, общественность, бизнес, высшая школа и т. п.), каковы будут административные, этические последствия такой оценки?

4. Где находится последний рубеж стандартизации в образовании как механизма обеспечения качества образования, гарантии безопасности участников образовательного процесса? Что нужно сделать для того, чтобы применяемые в образовании стандарты (профессиональные, образовательные, государственные, общественные, корпоративные, документированные и не документированные, обязательные и рекомендательные, стандарты на процессы и стандарты на результаты) были согласованы, сгармонизированы, составляли единое, непротиворечивое системное целое?

5. Каким будет состав оценочных процедур, интенсивность оценочной деятельности, соотношение внутренней и внешней оценки, объем формируемой информации и полномочия по принятию на ее основе управленческих решений на том или ином уровне управления (федеральный, региональный, муниципальный, внутришкольный); как обеспечить сбалансированность оценочной деятельности по срокам, по уровням, по процедурам и оценочным показателям; как гарантировать качество получаемой информации и эффективность ее использования; насколько та или иная система оценки качества образования будет открытой, надотраслевой и надведомственной, в какой мере и каким образом в нее будут вовлечены институты гражданского общества?

В заключение стоит сказать, что к решению обозначенных выше вопросов и проблем подходят различными путями. Любая страна, безусловно, хотела бы иметь высокоэффективную, современную систему образования,

Управление образованием по-прежнему остается достаточно централизованным, но при этом делаются попытки внедрения бизнес-моделей (в частности, моделей риск-менеджмента), приводящие к нарастанию энтропии, неуправляемости.

позволяющую решать сложные экономические, социальные проблемы, поступательно развиваться. Не является исключением в этом отношении и Россия.

Современная Россия получила в наследство достаточно сбалансированную систему образования с высоким кадровым потенциалом, выстроенной структурой подготовки, переподготовки и повышения квалификации этих кадров, признанной в мире педагогической наукой. Одновременно она получила и высокоцентрализованную систему управления образованием. Не будет натяжкой утверждать, что именно управление (тем более в такой огромной по территории стране как Россия), его эффективность, сбалансированность в значительной мере определяют качество образования, а значит и качество жизни ее населения.

Для более четкого изложения основных положений попытаемся представить их в виде коротких «спичей», тезисов, в том числе

в стиле катехизиса, освещающих ту или иную проблему.

Какова модель управления выбрана и реализуется, на что она опирается?

Управление образованием по-прежнему остается достаточно централизованным, но при этом делаются попытки внедрения бизнес-моделей (в частности, моделей риск-менеджмента), приводящие к нарастанию энтропии, неуправляемости. Это управление расконцептуализировано; оно ориентировано на относительно короткие циклы; в нем наблюдаются очевидные разрывы между уровнями, лакуны и секторы с частичной неуправляемостью; оно нуждается в настройке и перенастройке многих своих составляющих. В принятии управленческих решений доминирует индуктивный подход. Достаточно высокий уровень проектной деятельности нивелируется низкой исполнительской и технологической культурой тех, кто призван проводить в жизнь разработанные стратегии и программы. Руководители образованием первичного звена на уровне образовательных организаций до своего назначения не проходят должной управленческой подготовки, их отбор не учитывает целый ряд факторов, значимых для современного менеджера образованием. Что особенно важно, фактически отсутствует система обеспечения карьерного роста педагогических работников.

Управление образованием в России требует выстраивания на основе национальной политики в области образования многоуровневой интегрированной системы с наделением отдельных уровней (институциональный, муниципальный, региональный, федеральный) определенными полномочиями, обеспечением баланса данных полномочий с ответственностью за качество предоставляемых услуг, согласованием множества основных, управленческих и поддерживающих процессов, с включением в процесс управления общественных структур, бизнес-сообщества.

Какова результативность и в чем проявляются отрицательные и положительные эффекты управления?

Во-первых, можно говорить о нескольких сторонах результативности управления в образовании: экономическая, социальная, педагогическая. Очень часто при принятии

тех или иных решений приоритет отдается экономической эффективности. Это имеет своим следствием выбор субъектами управления либерально-рыночных механизмов, ставку на потребности одного лишь бизнес-сообщества, игнорирование фактора общественного блага, социальной полезности образования. Отрицательные эффекты проявляются в сохранении дифференциации по качеству в различных образовательных организациях, территориях; значительных потерях ресурсов (материальных, финансовых, человеческих); дегуманизации отношений участников образовательных отношений. Положительные эффекты наблюдаются в переводе отдельных образовательных организаций, образовательных систем в инновационный режим, создающий новое качество; наращивании новой управленческой культуры, подготовке новой популяции управленцев, опирающихся на современные технологии и практики управления.

Каковы инновационные вызовы и инновационное поведение в системе образования, и как на них реагирует управление?

Значительное влияние на управление оказывает затянувшийся во времени процесс поиска концептуального ответа на вопрос о том, каков выбор России в условиях нарастающих глобализации, геополитической конкуренции (играть по собственным правилам или принять общую позицию, нередко агрессивно навязываемую). К числу неоспариваемых вызовов и новых реалий можно отнести: становление информационного общества; геополитическое противоборство в сфере идеологии; нарастание цивилизационных угроз. В управлении реализуется модель догоняющее-компенсирующего типа, порождающая непоследовательность шагов и решений, навязывание порой взаимоисключающих инноваций сверху, тревожное ожидание этих инноваций и даже усталость от непрерывных изменений. Субъекты образования и управления, находясь в определенных условиях администрирования и системе стимулирования их труда, порой стремятся имитировать изменения, форсировать инновационный процесс.