

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сб. науч. трудов.— М.: ИОСО РАО, 2002. — С. 135-157.

В.И.Звонников

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розкриваються методологічні проблеми управління якістю в умовах реформування освіти, а також шляхи їх можливого вирішення.

The article investigates methodological problems of qualitative characteristics of educational reforms and the ways of their possible solution.

Мировой опыт показывает, что в условиях реформирования образования необходимо повышение эффективности управленческих воздействий, рассматриваемых как катализатор модернизации. Понимание такой важной роли управления в образовательных инновациях находит свое отражение в создании развернутого научного обоснования систем управления качеством на основе приоритетного развития методологии, закладывающей системный подход к целостному решению ряда проблем. Часть из них носит «вечный» характер и постоянно нуждается в систематическом частичном разрешении, например, извечное противоречие между стратегией и тактикой управления, запросами общества и возможностями учебных заведений, квалификацией педагогических кадров и потребностями в образовательных инновациях. Другие проблемы являются преходящими, нередко латентными, но требующими своего выявления и решения для эффективного функционирования систем управления качеством в условиях реформирования образования.

К числу последних проблем можно отнести противоречия между:

- потребностью в совершенствовании системы управления качеством обучения и препятствующим ее совершенствованию отсутствием измеряемых показателей качества подготовленности, необходимых для выработки управляющих воздействий на стадии проектирования и функционирования управляющих систем;

- необходимостью моделирования процессов самоорганизации системы управления качеством обучения и недостатками традиционной контрольно - оценочной системы в образовании (низкой объективностью и прогностичностью), порожденными отсутствием опоры на теорию педагогических измерений;

- потребностью в направленности систем управления качеством обучения на решение актуальных глобальных задач, стоящих перед образованием, и отсутствием теоретико-методологических основ анализа и интерпретации результатов педагогических измерений, необходимых для решения этих задач в процессе управления качеством обучения;

- необходимостью смещения целей учебного процесса с традиционного формирования знаний, умений и навыков на развитие мышления, интеллекта, информационной культуры и отсутствием методик разработки валидного контрольно-оценочного инструментария, пригодного для управления качеством обучения в условиях инноваций;

- потребностями внедрения в учебный процесс инновационных технологий развивающего личностно-ориентированного обучения и низким обучающим потенциалом традиционных средств контроля, его авторитарностью, недостаточной информативностью и слабой индивидуализацией, препятствующей дифференциации управленческих воздействий.

В целом, управление качеством образования – сложный многоаспектный процесс, научное обоснование которого предполагает взаимосвязанное решение и тех, и других проблем. Однако разнообразные подходы к

концептуально-методологическому обоснованию качества образования, многочисленные попытки его стандартизации, различные инновационные модели управления так и останутся в сфере теории, если не признать приоритетную роль объективного оценивания, основанного на теории педагогических измерений и обеспечивающего научную основу для анализа, функционирования, развития, прогнозирования и совершенствования систем управления качеством образования.

На сегодняшний день в России наблюдаются негативные последствия недооценки квалиметрических технологий, из-за чего многие инновации в сфере повышения качества образования не нашли своей должной реализации либо не прижились совсем в практике. Ограниченность знаний об объекте управления и о каждом из его субъектов, вызванная недостаточным использованием педагогических измерений, не позволяет педагогам в полной мере соотнести результаты обучения с целевыми критериями, объективно оценить эффективность инновационных технологий, обоснованно определить степень и особенности управленческих воздействий, необходимых для повышения качества образования. В целом, можно сделать вывод о том, что на всех уровнях в управлении качеством образования слабо используются поистине неограниченные возможности современных информационных методов получения, обработки и предъявления результатов массового тестирования, их содержательной интерпретации в целях оперативного и адекватного воздействия на всех субъектов образовательного процесса.

Вместе с тем, анализ зарубежного опыта развития образовательных систем свидетельствует о том, что интенсификация контрольно-оценочной деятельности педагогов путем перевода ее на язык теории педагогических измерений позволяет не формально, а реально управлять образовательным процессом и принимать правильные управленческие решения, способствующие повышению качества образования. Отсюда напрашивается вывод о том,

что акцент в создании современных систем менеджмента качества в образовании должен быть на развитии фундаментальных теоретико-методологических и прикладных исследований по обоснованию возможностей теории педагогических измерений в управлении качеством образования. В этой связи, необходимо, прежде всего, сформулировать совокупность принципов, регламентирующих научную организацию педагогических измерений, определить функции измерений в управлении качеством образования [1,2]. К числу таких принципов предлагается отнести:

- принцип функционально-структурного строения целостной контрольно-оценочной системы, сочетающей традиционный педагогический контроль и педагогические измерения;
- принцип полноты состава процесса педагогических измерений, предполагающий включение всех необходимых компонентов измерений, выполнение полного перечня функций, налаживание всех необходимых информационных потоков;
- принцип объективности, требующий использования измерителей, технологий и процедур, обеспечивающих высокую объективность результатов измерений;
- принцип целостности компонентов педагогических измерений;
- принцип сочетания педагогических измерений и традиционных контрольно-оценочных процессов в пропорциях, оптимальных для эффективного управления качеством обучения;
- принцип соответствия характеристик компонентов педагогических измерений уровню управления качеством обучения;
- принцип иерархического структурирования результатов анализа и интерпретации педагогических измерений в соответствии с уровнями управления;
- принцип вариативности функций компонентов педагогических измерений в соответствии с развитием и изменением функций системы управления.

- принцип прогностической направленности, регламентирующий наличие достаточного объема информации, накапливаемой внутри контрольно-оценочной системы, ее надежности, высокой прогностической валидности содержащейся в ней информации, предполагающей оценивание потенциальных возможностей объектов, учет изменяющихся потребностей и запросов внешней и внутренней по отношению к системе среды.

Помимо принципов необходимо разработать концептуально-методологические основы теории педагогических измерений в контексте проблем создания современных систем менеджмента качества образования. На сегодняшний день в качестве таких методологических основ в мировом научном сообществе выделяют классическую теорию тестов, современную теорию тестов (Item Response Theory - IRT) и теорию генерализации (Generalizability Theory) [3,4,5].

Отношение к этим трем составляющим научного обоснования процесса педагогических измерений среди отечественных практиков в области тестирования довольно неоднозначное. Большинство практиков преимущественно используют аппарат классической теории тестов. Хотя математические модели современной теории тестов в сочетании с методами параметрического оценивания и специальным программным обеспечением позволяют существенно повысить эффективность управленческих воздействий со стороны педагога, реализовать многие основополагающие подходы в современных методах обучения.

Литература

1. Звонников В.И. Тестовые средства для оценки качества учебных достижений на различных уровнях управления качеством образования.
2. Звонников В.И. «О некоторых подходах к оценке качества подготовленности выпускников школ». В сб. «Развитие тестовых технологий в России» Сб.

тезисов и докладов Всероссийской научно-практической методической конференции». М., ЦТ Минообразования России, 2002.

3. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002 .
4. Hambleton, R. K., Swaminathan, H, Rogers H.J. Fundamentals of Item Response Theory. N-Y.: SAGE Publications, 1991.
5. Lord, F. M. Applications of item response theory to practical testing problems.– Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum, 1980.

Е.В.Бондаревская

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розглядаються проблеми особистісно-орієнтованої освіти а також можливості реалізації головного критерія якості освіти.

The article deals with the problems of personality-oriented education as well as the possibility of realization of the main criterion of quality of education.

Проблема повышения качества образования является центральной в политике модернизации. С позиций личностно-ориентированного подхода понятие «качество образования» должно коррелировать с понятием «качество человека». Такая корреляция стала возможной в связи с утверждением гуманистической личностно-ориентированной парадигмы образования, эпицентром которой является целостный человек, понимаемый не только как носитель знаний, но как саморазвивающийся субъект жизни, культуры, истории.

Мы считаем, что качество образования следует рассматривать как интегративный феномен,