

Беседа 13**«КАЧЕСТВО» ОБРАЗОВАНИЯ
И ЕГО РЕЗУЛЬТАТА**

Орех ценен ядром, а не скорлупой.

Ю. Семенов

Начнем с того, что возвратимся к *Рисунку 13* (стр. 147) и восстановим в памяти те наши познания, которые касались *места и роли результата* в структуре компонентов образовательного процесса.

Один из выводов той *Беседы* (надеюсь, помните): *результат есть завершающий, итоговый компонент системы как производственного процесса.* Расположение и предназначение *результата* в структуре образовательного процесса обуславливают ему (*результату*) **роль той «точки» в контурах обратных связей системы, после которой вектор ее развития может приобретать самые неожиданные направления.**



Сегодня попробуем увидеть *результат* нашей производственной структуры в несколько ином ракурсе.

Рисунок 15



«Ядром» триады упорядоченности любой производственной организации (в том числе и в сфере образования) является, как видим, **результат** – то, во имя чего, собственно, и создается любое производство. Это – аксиома.

Однако сам по себе *результат*, естественно, не появится, если не будет осуществлена определенным образом организованная **деятельность** человека, нацеленная на его достижение (в нашем случае – это педагогическая деятельность, которую осуществляют не только учителя и воспитатели, но и, в зависимости от типа учреждений, *мед. работники ДОУ, психологи, мастера производственного обучения НПО, руководители спортивных секций и др.*).

Но если деятельность целенаправленна, то, в соответствии с законами теории управления, она должна быть **управляема** – обеспечена всеми условиями для достижения желаемого *результата*.

Уберите из рисунка-схемы «результат» (?!)... **Что произойдет?...**

Вопрос не покажется «нелепым», если внимательно просмотрим государственные нормативные документы, связанные с аттестацией образовательных учреждений, наши внутришкольные аналитические документы. Приоритет рекомендуемой в них логики оценки образовательного процесса направлен, как правило, на различные параметры педагогической деятельности, частично на управление, но, практически вне какой-либо связи с фактическим результатом производства.

Уважаемый всеми нами конкурс «Учитель года» («Воспитатель года» и др.), по большому счету (уж простите) можно отнести к примерам из этой серии проблем, где характеристики качества деятельности «превыше» ее *результатов*.



Еще один факт в пользу того, что к *результату образования НЕЛЬЗЯ ОТНОСИТЬСЯ ПОВЕРХНОСТНО И БЕЗОТВЕТСТВЕННО.*

В последние десятилетия, на уровне правительств развитых стран, «*качество образования рассматривается как **один из ведущих факторов национальной безопасности***»⁵⁵. И это далеко не случайно. Сообщества ученых разных стран высказывают «такой взгляд» на *результат образования* в связи с **закономерностью**, проявившейся во второй половине XX века: «чем выше образовательный и культурный уровень народа, тем выше поднимается общество по пути цивилизованной экономики. Ориентация на защиту от внешнего врага постепенно уступает место пониманию того, что гораздо более опасным может стать внутренний враг в лице некачественного, не соответствующего экономическим, технологическим, социальным и культурным реалиям образования»⁵⁶.

И в этом контексте есть смысл озвучить следующий вариант из арсенала определений категории «**результат**».

|| **РЕЗУЛЬТАТ** — *мерило, которым оценивается реальное состояние явления в рамках определённой системы.*

Это еще одна общая основа теоретического определения понятия. Так, или примерно так, в целом относимся мы и к понятию «**результат образования**».

И в этом есть свои положительные аспекты:

- Только через показатели результата можно понять «**качество образования**».

⁵⁵Е.А.Лаврухина. Достижения учащихся как результат образования.// ПРОБЛЕМЫ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (*материалы “круглого стола”*) . – Интернет-ресурс.

⁵⁶ Там же.

Тот же *образовательный уровень* (как итог) есть не что иное, как базис представления и понимания разновидности категории «качество».

- Только через показатели результата можно по достоинству оценить **«качество педагогической деятельности»**.

Если в результатах деятельности педагога отсутствуют параметры, соответствующие критериям качества конкретной образовательной системы, то любое его «шоу» (даже «экстра увлекательное») теряет смысл не только в плане оценки, но и элементарного рассмотрения.

- Именно показатели результата являются *главной компонентой современной философии управления* в сфере образования (парадигмы **management by objectives**).

Не имея «в руках» конкретные и объективные показатели результата производственной деятельности (в сфере образования), не познав его проблем и причин фактического состояния, мы превращаем школьную жизнь в неуправляемый процесс.

Все вышеперечисленное, думаю, не вызывает у Вас сомнений. Более того, надеюсь, согласитесь со мной и в том, что сказанное сегодня о **результате** подчеркивает значимость еще одной его функции в процессах организации системы образования – роль важнейшего индикатора качественного состояния системы.

Так в нашей беседе мы подошли к потребности в познании категории *КАЧЕСТВО*. Его понятийная база является «ключевой» и в определениях *результата образования*, а также сопряжена со многими уже названными системными «пробелами».

Именно поэтому, прежде чем «выходить» на представление самого *результата*, предлагаю некоторым образом «переключиться» на сущностное понимание *КАЧЕСТВА* как такового (хотя, повторюсь, *результат* и *качество* в производственных отношениях не-

разделимы в принципе). Просто хочется в данной беседе высказать некоторые «суждения-предостережения» о недопустимости «поверхностных шараханий» в сторону «модных» терминов, чтобы вновь не «загнать себя в тупик» и здесь, в области понимания *качества* в целом. Чтобы не загубить ценности этого явления «туманностями» очередного декларированного «света». Чтобы не потерять в этом «тумане» ценности имеющегося опыта и не «уйти к житию в очередном конъюнктурном свете».



Итак. Прежде всего, предлагаю «спуститься на грешную Землю» и понять, закрепить в сознании одну азбучную истину, что **какого-то абстрактного или универсального «качества» в природе не существует.**

КАЧЕСТВО (философский аспект) – *существенный признак, свойство, отличающее один предмет или явление от другого; степень ценности, пригодности, соответствия предмета или явления тому, чем он (оно) должен (должно) быть.*

КАЧЕСТВО (производственный аспект) – *некая совокупность признаков предмета или процесса, которая соответствует установленной на данный момент для данного явления НОРМЕ: условной величине его параметров, отвечающей требованиям спецификации и запросам потребителя.*

Свойства *качества* присущи любой деятельности и любым ее продуктам, но оно (качество) **всегда конкретно** по отношению к данной деятельности или ее продукту.

Его роль, особенно в контексте производственных отношений – **определенный образ эталона.** *Качество* автомобиля (как образ эталона автомобиля) начала и конца двадцатого века – это, как мы понимаем, различные в своих содержательных характеристиках категории. В нашем случае *образ эталона* будет сопряжен (если помните из определения «образовательного уровня») с «содержанием

общечеловеческих ценностей, социально значимых «продуктов мегакультуры», которые, в свою очередь, также были и будут различны на каждом пространственно-временном этапе жизнедеятельности человеческих сообществ.

Возвращаясь к нашей, схематично выраженной производственной «триаде» (см. *Рисунок 15*), в свете сказанного, мы со всей ответственностью можем отметить, что в данной структуре (которая присутствует и в границах любого педагогического процесса любой преподаваемой дисциплины) категория «качество» должна соприкасаться:

- с *качеством результата* образовательного процесса как конечного продукта школы;

- с *качеством педагогической деятельности*, обеспечивающей этот результат;

- с *качеством управления* этим процессом, качеством *условий* его организации, за которые *управление*, собственно, и отвечает.

Здесь же отметим и то, что «качество результата» и «качество деятельности» (*педагогической, управленческой*), обуславливающей этот *результат*, отражают различные свойства педагогической системы. Более того, **если не определено первое (качество результата) – второе теряет смысл.**

Не разобравшись в качественной специфике этих граней, не поняв их причинно-следственную зависимость, мы вновь обрекаем себя на попадание в ситуацию, которая сродни афоризму: «Хотели как лучше, а получилось как всегда».

Иными словами, оперирование понятием «качество» в большей степени есть логичный ход в моделировании человеком акта оценки своей деятельности и ее продуктов. Это, в определенном смысле, инструмент сопоставления производимых Человеком про-

дуктов с теми требованиями, которые общество предъявляет к данным явлениям на сегодняшний день.

Возвращаясь к определениям *качества*, переводя их смысл в плоскость своих «руководств к действию», следует взять «на вооружение» следующее правило: когда нам говорят о *качестве* (о *продуктах образования или какой-либо другой деятельности*), всегда следует уточнять: «о совокупности признаков какого явления и в соответствии с какими их нормами идет речь».

Это не просто **значимо**, но и **принципиально**, в особенности для руководителей педагогических систем, поскольку особенности качества результата во многом определяют и специфику нашего *управленческого воздействия на конкретный объект*.



Все это, естественно, присуще и сфере образования. На сегодняшний день имеются различные формулировки понятия *качество образования* (см. *Таблицу 4* на стр.180).

При всем их разнообразии, дефиниции «качества образования», как видим, особо не противоречат ни *философскому* толкованию *качества*, ни его *производственному* пониманию.

Но если понятие осмыслено, сформулировано, то дело осталось «за малым»: кто-то должен «рассказать» нам и о *признаках качества образования* (когда и кто?), и о их *нормах* (когда и кто?)...

Возникнут, правда, и другие, «сопутствующие» вопросы:

- *Будут ли отражать эти знания о признаках качества полноту оценки наших сверхсложных педагогических систем (даже в масштабах отдельно взятого учреждения)?...*
- *Какова технология этой оценки и владеем ли мы ею?...*

Таблица 4

Автор	Определение понятия «качество образования»
П.И.Третьяков, Т.И.Шамова	Качество образования – это равнодействующая спрогнозированного процесса и результата, учитывающая целевые приоритеты и потребности личности, общества, государства.
А.И.Субетто	<p>Качество «образования-результата» есть качества личности, фиксируемые через категории «культуры личности», социально-гражданской зрелости, уровни знаний, умений, творческих способностей и мотивированности.</p> <p>Качество «образования-процесса» есть совокупность свойств образовательного процесса, организованного в той или иной образовательной системе, обуславливающих его приспособленность к реализации социальных целей по формированию личности.</p>
С.Е.Шишов, В.А.Кальней	Под качеством образования понимается «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач», что является достаточно общим определением этого понятия.
В.П.Панасюк	Качество школьного образования – совокупность свойств, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств.
М.М.Поташник	Качество образования личности – это соотношение цели и результата образовательной деятельности, если цели заданы операционально и спрогнозированы в зоне ближайшего развития ребенка.
В.И.Андреев	Качество образования – это системная характеристика образования, отраженная в показателях и критериях оценки процесса и (или) результата образовательной деятельности, на основе которых осуществляется оценка степени соответствия реального процесса и (или) результата образовательной деятельности в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом или ожидаемым результатом.

И если ответы на поставленные вопросы будут носить отрицательный характер, то мы вынуждены будем согласиться с существованием **ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**, отражающей отсутствие у кадрового состава всех уровней управления образованием должных знаний о характере и полноте *системы признаков качества, системы оценки качества своей деятельности и производимых ею продуктов*. А также, в *отсутствии инструментария*, который позволял бы профессионально осуществлять связанные с данным вопросом действия.

Когда же «эти знания» (*и инструментарий*) появятся в нашем арсенале практических действий, то это, разумеется, станет **значимым ресурсом** в вопросах совершенствования российского образования.



Нельзя обойти вниманием и вопрос о том, что категория «качество» всегда сопряжена с категорией «управление». Почему?...

Потому что данная связь заложена в генетическую сущность этих категорий: **ЕСЛИ КАЧЕСТВО ЕСТЬ СООТВЕТСТВИЕ НЕКОЙ СИСТЕМЫ ЗАДАНЫМ НОРМАМ, ТО ОЧЕВИДНЫМ ЯВЛЯЕТСЯ НЕОБХОДИМОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ТАКОГО СООТВЕТСТВИЯ.**

Другими словами, разговор о *качестве* имеет прямое отношение ко всем нам – *организаторам* образовательных процессов. Но... не с позиций «управлять качеством», как это часто сегодня звучит с трибун и в печати (управлять, в принципе, можно лишь только тем объектом, который имеет *целенаправленный процессуальный характер*), а именно «управлять процессом обеспечения качества».

Говоря по существу, мы «управляем не автомобилем» (что также является «расхожей» фразой), а **процессом его движения**. Мы «управляем не школой», а **процессами, обеспечивающими выполнение ее миссии**. И не надо относиться к этому как к простой «игре слов». Искажение сути управляемого объекта (управлять качеством) – это «дорожный указатель в никуда» на пути познания и преобразования управляемого объекта.

ВЫХОД, на мой взгляд, **ОДИН** – давайте приучим себя «называть вещи своими именами». В данном случае – **управлять процессом обеспечения качества**.

Чтобы мы ни говорили в «защиту расхожих формулировок», но искажение точности понимания *объекта управления* является на сегодня **серьезной проблемой современного руководителя** любой производственной отрасли на любом его участке. И ее нельзя игнорировать, поскольку именно конкретика *объекта управления* указывает нам на границы системы признаков качества. «Проблема качества в управлении должна иметь статус цели и предмета управления. Это трудно, но необходимо, потому что надо иначе подходить к определению содержания решаемых в управлении проблем, оценивать их по весьма сложным факторам»⁵⁷.

Понятия «цель» и «результат», «норма» и «качество» – понятия, в принципе, очень даже «УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ», которые в условиях целенаправленных систем приобретают характер смысловой **взаимобусловленности**. Вне *нормирования* категории *цель* и *результат* теряют параметры своей конкретики, без которой *управление*, становится беспомощным и аморфным. «Усилить..., углубить..., расширить... и т.п.» – «любимые нами глаголы» моде-

⁵⁷ Коротков Э.М. Концепция менеджмента. Учебное пособие. – М., 1997. – С.259.

лирования целей, которые, к сожалению, давно уже делают результаты наших действий *БЕСЦЕЛЬНЫМИ И БЕЗОТВЕТСТВЕННЫМИ* («что-то, в целом, делали» - *усиливали, углубляли, расширяли*). С другой стороны, показатели *цели* и *результата* должны обладать некоторой *величиной*, способствующей их *мерному* представлению. Причем, эта **величина должна соответствовать особенностям измеряемого явления**, чтобы управленец с определенной степенью объективности мог говорить о *качестве* показателей желаемого и получаемого продукта педагогической и управленческой деятельности на конкретном временном участке. Это, и ТОЛЬКО ЭТО обязет нас не моделировать те же цели урока с объемами реализации «на всю оставшуюся жизнь» (пример: «формировать материалистическое мировоззрение»).

Именно поэтому, «качество», сочетаемое с «управлением», и говорит о новом, *системном подходе* к самому *объекту управления*. Их обязательные требования:

- **знать свой объект с позиций признаков качества,**
- **знать причинно-следственные факторы появления этих признаков,**
- **знать средства, обеспечивающие их нормативное соответствие.**

Но это означает, что и все органы управления образованием (от масштабов отдельно взятого учреждения, до федерального уровня) должны не только *знать* о сущности *качества*, но и уметь **выстраивать его как системное явление**, включаемое в управление образовательными процессами (в том числе и каждым педагогом). А это **новый пласт проблем**.

Другими словами, ситуация сегодня такова, что признавая на теоретическом уровне позиции *философии управления по результатам*, мы (в своем большинстве) практически имеем лишь очень смутное представление о содержательной сущности своего конечного продукта.

Вместо выводов. Сегодня мы все «озадачены» разработкой «Основной образовательной программы» для своего образовательного учреждения. Прорабатываем базовые директивные документы: ФГОС, Примерные основные образовательные программы и т.д.

Очень прошу Вас: найдите, пожалуйста, в этих директивных документах строки, из которых бы нам было понятно: *вот это есть суть результата образовательного процесса, а так мы его будем оценивать.*

Требования к результату прописаны. Это факт! В каком-то смысле, определенные *требования к результату образования* прозвучали и сегодня(и будут звучать далее), но сущностное определение нашего итогового компонента, как Вы заметили, все еще отсутствует (хотя и даны характеристики некоторых его значимых граней). В рамках *Бесед* курсовой подготовки, думаю, это допустимо. А вот когда в государственных нормативных документах отсутствует четко сформулированная позиция в отношении его сущности, тем более, забегая вперед, **СИСТЕМНОЙ СУЩНОСТИ РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ**, то «тупиковое решение наших благих намерений», считаю, будет *обеспечено однозначно*.

Ну а пока, что ж, – **будем учиться «оценивать требования»** (!?). Их в названных документах предостаточно.

